Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570539
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Commission royale d'enquête sur l'enseignement.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 2, Les structures pédagogiques du système scolaire. A, Les structures et les niveaux de l'enseignement. -- [Québec] : La Commission, 1964.
ix, 404 p. ; 26 cm.

Connu ss le nom de Rapport Parent. Alphonse-Marie Parent, président. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Cote Dewey: 379.714/Q3r

Descripteur(s): *Réforme scolaire *Crise scolaire *Humanisme *Pluralisme *Objectifs d'éducation *Structure scolaire *Formation des enseignants *Education permanente *Enfance inadaptée *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

La deuxième partie du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, porte sur les structures et l'organisation pédagogiques du système scolaire au Québec. Le premier volume de cette deuxième partie traite des structures et des niveaux de l'enseignement.

La première partie du volume, intitulée "La réforme de l'enseignement" comprend deux chapitres. Le premier situe la réforme dans le contexte de la transformation de la culture dans la civilisation contemporaine. Le second chapitre propose de nouvelles structures qui visent à adapter le mieux possible le système d'enseignement aux besoins d'une population diversifiée, sans sacrifier la qualité de la formation. La seconde partie du volume traite des divers niveaux d'enseignement: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement pré-universitaire et professionnel, l'enseignement supérieur, la formation du personnel enseignant, l'éducation permanente et l'enfance exceptionnelle.

Le volume contient 192 recommandations sur les structures de l'enseignement. On y recommande notamment que le cours élémentaire ait une durée de six ans et qu'il se divise en deux cycles égaux; que le cours secondaire dure cinq ans et que l'enseignement secondaire s'organise dans des écoles polyvalentes; que l'Etat favorise la scolarisation du plus grand nombre d'étudiants jusqu'à la 13è année d'études inclusivement et qu'à cette fin soit établi un niveau d'études complet en lui-même, d'une durée de deux années après la 11e année, qui soit nettement distinct à la fois du cours secondaire et de l'enseignement supérieur.

Type de document: g
Notice(s) connexe(s): 8570538, 8570540, 8570541, 8570542, 8570543

RAPPORT

DE LA COMMISSION
ROYALE D'ENQUÊTE
SUR L'ENSEIGNEMENT

DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

EDUQ 8570539

RAPPORT

DE LA COMMISSION
ROYALE D'ENQUÊTE
SUR L'ENSEIGNEMENT
DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

1964

DEUXIÈME PARTIE

LES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE

A — *Les structures et les niveaux de l'enseignement*

Ce volume a été achevé d'imprimer
le 15 novembre mil neuf cent soixante-quatre
sur les presses de l'Imprimerie Pierre Des Marais
pour le gouvernement de la province de Québec.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT

Mgr Alphonse-Marie Parent
président

David C. Munroe[1]
vice-président

Gérard Filion

Jeanne Lapointe

Paul LaRoque

John McIlhone

Guy Rocher

Soeur Marie-Laurent de Rome
de la Congrégation de Sainte-Croix

Arthur Tremblay
commissaire-adjoint[2]

(1) M. Munroe a été nommé vice-président de la Commission pour succéder à M. Filion, qui avait démissionné de ce poste en juillet 1964. M. Filion continue de faire partie de la Commission.

(2) M. Tremblay, devenu sous-ministre de l'Education le 13 mai 1964, a donné sa démission comme commissaire.

PERSONNEL DE LA COMMISSION

Secrétaire

LOUIS-PHILIPPE AUDET

Secrétaires-adjoints

C. W. DICKSON

MICHEL GIROUX

Conseiller juridique

GUY HOULE

Chef du Secrétariat

RÉMI LAVIGNE

À SON EXCELLENCE

LE LIEUTENANT-GOUVERNEUR EN CONSEIL

DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement a l'honneur de présenter à votre Excellence la deuxième partie de son rapport.

Cette partie porte sur les structures et l'organisation pédagogiques du système scolaire de la province de Québec. Le premier volume de cette deuxième partie traite des structures et des niveaux de l'enseignement; le deuxième volume porte sur les programmes d'études et sur les services éducatifs. La troisième partie du rapport, contenue dans un quatrième volume étudiera la question des structures administratives locales et régionales, du financement de l'éducation et le problème de la confessionnalité.

Que votre Excellence veuille bien agréer cette deuxième partie de notre rapport qui lui est respectueusement soumise.

Le président,

ALPHONSE-MARIE PARENT, prêtre

Novembre 1964

AVANT-PROPOS

Depuis la publication du premier volume de ce rapport, la Commission a consacré environ 400 séances à la discussion des problèmes pédagogiques, administratifs et financiers dont traiteront les deuxième et troisième parties du rapport.

Les mémoires soumis à la Commission, les études préparées par des spécialistes, de nombreuses entrevues, l'expérience acquise au cours d'une tournée au Canada, aux États-Unis et en Europe, la documentation qui existe actuellement sur ces sujets ont alimenté notre réflexion; ils sont abondamment utilisés dans notre rapport, soit sous forme de référence directe soit comme source d'inspiration.

Nous remercions tous ceux qui ont collaboré de quelque façon à notre travail.

PREMIÈRE PARTIE

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE I

L'HUMANISME CONTEMPORAIN ET L'ÉDUCATION

Tradition et changement

1. L'enseignement transmet une tradition et des valeurs qui transcendent une époque particulière. A l'école, chaque nouvelle génération recueille l'héritage de connaissances et de vertus intellectuelles et morales que lui lègue la civilisation humaine; l'enfant s'y forme aussi en vue de la société de demain. L'école s'inscrit dans une société et dans une période historique données; elle en subit l'influence, mais y agit aussi comme un facteur d'évolution. Elle s'inspire d'un certain idéal humain, elle s'attache à développer certaines qualités, elle se nourrit d'une vision particulière de l'avenir. L'éducation doit donc à la fois s'enraciner dans la tradition et se projeter dans l'avenir. Double rôle particulièrement difficile dans une période d'évolution rapide dans tous les domaines. Le désir de voir l'éducation accordée à l'évolution actuelle inspire l'ensemble de notre rapport. C'est dans cette perspective que nous allons envisager dans ce deuxième tome, la réforme pédagogique.

Crise de l'enseignement

2. La crise de l'enseignement est universelle. Partout sont remises en question les structures administratives et pedagogiques, partout se préparent ou s'appliquent des réformes plus ou moins radicales; c'est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres. La science et la technologie lui ouvrent des horizons insoupçonnés; elles modifient ses conditions de vie, développent en lui de nouvelles aspirations et de nouvelles attitudes. Par ses inventions et par son travail, l'homme transforme son univers physique et social; mais il se transforme aussi lui-même à bien des égards. Les sciences de la nature, les sciences de l'homme, les réflexions de la philosophie et de la théologie lui montrent l'univers sous des angles neufs et dans une optique nouvelle. Les structures

mentales en sont modifiées; de nouvelles exigences morales et sociales apparaissent. La langue se charge de vocables nouveaux. Si considérables soient-elles, les conséquences économiques et sociales de la révolution scientifique actuelle paraîtront peut-être peu de chose aux historiens de l'avenir, en comparaison de la mutation profonde que cette révolution aura déclenchée dans l'homme. L'éducateur se situe au coeur de cette évolution. Pour en dégager un humanisme moderne, il lui faut, sans négliger de puiser dans la tradition, trouver dans la diversité croissante de la connaissance une nouvelle unité de la culture. Partout cette préoccupation inspire les principales réformes pédagogiques.

Problèmes pédagogiques au Québec

3. Le Québec n'échappe pas à cette crise. Autant dans les discussions sur les questions nationales qu'à travers les critiques du système d'enseignement, quiconque observe l'évolution actuelle de notre milieu saisit une remise en question de la culture traditionnelle. Cette interrogation est même explicite dans les oppositions entre éducateurs, en particulier entre les défenseurs des humanités classiques et les promoteurs de l'enseignement des sciences. Nos débats seront mieux éclairés si nous situons nos problèmes pédagogiques dans le contexte universel auquel ils appartiennent. Colorés bien sûr par les conditions propres à notre milieu, la plupart des problèmes de notre enseignement se posent ici fondamentalement dans les mêmes termes qu'ailleurs. Ce sont les problèmes d'une société en rapide évolution, dans le cadre de la civilisation moderne. Nous voulons donc consacrer ce premier chapitre à une analyse rapide de la crise de la culture et de l'enseignement dans le monde contemporain. Ce que nous dirons vaudra pour le Québec autant que pour tout autre pays industrialisé. De cette analyse du pluralisme de la culture, des objectifs de l'enseignement et des apports de la pédagogie moderne, se dégageront les idées centrales qui justifient les réformes proposées dans les chapitres subséquents.

I

Pluralisme de la culture

L'explosion culturelle

4. Depuis la dernière guerre particulièrement, la poussée démographique et la montée des jeunes vers les études secondaires et supérieures ont contribué à poser les problèmes de l'enseignement devant l'opinion publique. Derrière ce phénomène immédiat se découvre un problème fondamental qui domine tous les autres: l'accès des masses à la culture. Les études secondaires étaient autrefois le privilège d'une minorité; la très grande majorité des jeunes y entrent maintenant et les adultes y reviennent. Dans tous

les pays, des lois de fréquentation scolaire ont favorisé cette montée. La diversité des aptitudes, des goûts et des besoins des élèves qui l'envahissaient ont obligé l'enseignement secondaire à se fractionner; il a fallu multiplier les voies, créer des spécialisations. La poussée démographique a imposé la multiplication des orientations parallèles d'enseignement; par la création de cours divers — cours scientifique, cours commercial, cours général, cours technique — l'école secondaire reconnaît la diversification récente de la connaissance et l'éclatement de la culture. L'homme moderne est multiple, sollicité par des univers de connaissance à la fois unis et divergents. Nous distinguons quatre principaux univers de connaissances qui partagent ainsi la culture moderne : celui des humanités, celui de la science moderne, celui de la technique et celui de la culture populaire.

Univers de connaissances: a) les humanités classiques

5. Aussi longtemps que l'enseignement secondaire et supérieur était réservé à une mince couche de population, généralement privilégiée à tous points de vue, on a pu maintenir une formation unique pour cette « élite ». La formule variait d'un pays à l'autre. Mais qu'il fût question de la formation classique élaborée en France par les Jésuites, de celle d'Oxford et de Cambridge en Angleterre, ou de celle des grandes universités écossaises ou allemandes, le principe était le même: couler dans un moule intellectuel et moral unique ceux qui allaient former la classe supérieure de la nation. Malgré leurs différences, ces formules avaient en commun certains traits qui permettent de les grouper toutes sous un même vocable, celui d'« humanités ». En France, la culture des humanités, à prédominance littéraire, était fondée sur une longue fréquentation de la civilisation gréco-latine, remise en honneur à la fin du Moyen-Âge et surtout à la Renaissance. Elle inculquait la précision de la pensée par l'habitude du raisonnement et par le souci de la pureté de la langue; elle développait l'art de la parole par la rhétorique; elle aiguisait la sensibilité par la poésie. Les traditions écossaise et allemande des humanités étaient plus philosophiques. Par la discussion des grands problèmes de l'homme et de l'intelligence, la jeunesse formait son esprit critique, son imagination et s'exerçait à la synthèse. En Angleterre, les « public schools » et les universités avaient créé un climat plutôt qu'une tradition intellectuelle; la future élite s'y imprégnait des façons d'être, de penser et d'agir qui caractérisent le vrai « gentleman ». Plus sociale qu'intellectuelle, la formation des « colleges » anglais mettait l'accent sur le caractère plutôt que sur l'intelligence, développait le citoyen plutôt que l'intellectuel. Partout fortes d'une longue tradition, et sans doute aussi de l'auréole aristocratique qui les entourait, les humanités ont continué de progresser par l'apport constant de nouvelles oeuvres littéraires et artistiques et par les

progrès de la pensée philosophique. Ainsi transformées, elles constituent toujours le coeur de l'enseignement que transmettent encore le « public school » anglais, le lycée français, le « gymnasium » allemand, l'athénée belge et le collège classique du Québec.

b) la science expérimentale

6. Issue, tout comme les humanités, du bouillonnement de la Renaissance, la science moderne s'est lentement libérée de la philosophie et de la théologie pour affirmer son autonomie au 19e siècle. Alors s'exprima le grand rêve du positivisme, celui d'une nouvelle unité du savoir en dehors de la philosophie et de la théologie. L'observation patiente de la nature donnait des résultats certains: l'esprit humain découvrait les grandes lois qui animent l'univers, l'explication scientifique remplaçait l'interprétation métaphysique, l'unité de la connaissance se construisait sur les principes de la méthode expérimentale plutôt que sur la métaphysique. De Copernic à Einstein, une révolution s'est opérée dont notre siècle a cueilli les fruits. Oeuvre patiemment édifiée par d'inlassables chercheurs aux noms souvent oubliés, la connaissance scientifique s'est constituée en un univers culturel distinct de celui des humanités. On pourrait imaginer une histoire des derniers siècles où la science se serait développée dans le cadre de la tradition classique, fusion harmonieuse, où l'une se serait enrichie de l'autre. Il n'en fut rien. Pour des raisons religieuses tout autant qu'intellectuelles et sociologiques, le fossé est allé s'élargissant: la science a développé son univers et ses idoles propres. À l'esprit littéraire et philosophique, elle oppose le réalisme et l'objectivité rigoureuse; à la beauté de la langue, la perfection de la mathématique et de la méthode expérimentale; à l'épanouissement de la sensibilité, l'ascèse de la recherche; au respect du passé, le souci du progrès cumulatif indéfini; à l'étendue des connaissances, la concentration dans une spécialité. D'abord timidement introduite à l'école, la science s'y taille de plus en plus la part du lion, empiétant sur les humanités, multipliant ses propres secteurs, invitant une proportion toujours croissante d'étudiants à s'installer dans son univers. Elle a profondément influencé la réflexion philosophique contemporaine, la production artistique et la littérature, marquant de son empreinte toute la pensée moderne.

c) la connaissance technique

7. De façon plus apparente que la science, la révolution technique a transformé la vie de l'homme. Bien qu'il ne soit pas facile de discerner ce que la science et la technologie se doivent l'une à l'autre, il est aisé de les distinguer l'une de l'autre. Faisant un peu figure de sous-produit de la science, les applications techniques ont envahi l'industrie; elles y ont remplacé l'ancien artisan, par le travail d'abord mécanisé puis automatisé. Nous avons signalé dans notre premier volume des conséquences sociales et économiques

e ce phénomène. Mais la révolution technique comporte aussi des onséquences culturelles. Dans le passé, la production industrielle ablait sur le travail manuel. L'immense foule anonyme des escla- es, des serfs, des artisans et des ouvriers des premières « manu- actures » ne devait guère apporter au travail que robustesse hysique ou dextérité. Puis graduellement, dans presque tous les ecteurs de production, les progrès de la technologie ont exigé es ouvriers une part croissante de connaissances intellectuelles. 'es progrès n'ont pas éliminé le travail à la chaîne ni les mé- hodes routinières de production qui exemptent le travailleur de oute attention; mais l'ancien travail manuel tend à devenir un ravail technique, qui requiert une information précise et détaillée. 'n marge de celui des humanistes et des hommes de science, s'est onstitué l'univers culturel des techniciens. C'est l'univers de la cience appliquée, de la précision dans le détail, du souci d'effi- acité, de la perfection mécanique ou automatique, univers souvent emarquable par la curiosité intellectuelle et la fécondité d'inven- ion dont il se nourrit. Héritier de la tradition artisanale, il en les qualités mais parfois aussi les limites. Autrefois trans- ises de père en fils ou acquises en apprentissage, les connaissances echniques sont maintenant diffusées par l'école. La complexité e l'industrie moderne a nécessité la création d'écoles techniques, 'instituts technologiques, de sections universitaires techniques t même, en Angleterre, d'universités techniques. Certains métiers raditionnels s'enseignent maintenant dans des écoles : l'agriculture, a coiffure, la fourrure, la construction, la vente.

. Les humanités, la science et de plus en plus la technique sont ransmises par l'enseignement de l'école. Mais il existe aussi un aste réseau d'information non scolaire: *la culture de masse*. On a désigne ainsi parce que son principal véhicule de diffusion st l'ensemble des techniques de diffusion : journal, magazine, vre de poche, radio, cinéma, télévision. Par la puissance e ce multiple réseau de communication, la culture de masse ejoint chacun, envahit sa vie, ses pensées, ses sentiments. Bien eu échappent à cette influence, à cette emprise. L'intellectuel, qu'il oit humaniste, artiste ou scientifique, doit à la culture de masse ne part de lui-même; mais l'homme qui n'a pu accéder aux autres nivers culturels en est davantage imprégné. La culture de masse ui fournit une source d'information, un regard sur le monde, a principale nourriture intellectuelle servie à sa méditation. La eunesse y puise des sujets de conversation quotidienne, des rêves, es aspirations et des idoles. Les éducateurs et les parents savent ien quelle concurrence elle oppose à leur enseignement et à leur nfluence. Par ses moyens de communication multiples, la culture e masse propose aussi des contenus aux valeurs fort diverses:

d) la culture de masse

le cinéma en est une bonne illustration, qui offre tout à la fo
de grandes oeuvres artistiques, des films d'avant-garde, un
production populaire, du mélodrame. La culture populaire apport
à chacun la nourriture que réclament son niveau culturel, s
goûts, ses tendances, ses instincts. C'est pourquoi elle rempl
deux fonctions essentielles. D'abord mode d'expression pour l
individus et les collectivités, c'est par elle que parle l'âme p
pulaire des différentes couches de la société; dans une civilisatio
du loisir organisé, elle remplace l'ancien folklore des contes, d
mythes et des chansons dont les anciens se divertissaient à
veillée. En second lieu, elle établit pour tous un contact absolumer
nouveau avec l'univers scientifique, technique, littéraire: elle assur
la vulgarisation de connaissances jusqu'ici réservées à des mar
darins, et met — par le disque, le film, le livre de poche — l
chefs d'oeuvre littéraires ou artistiques à la portée de tous. Il n'
a plus à se demander ce que sera la culture de masse: elle e
déjà là, avec ses oeuvres, son vaste public, et s'est rendue indi
pensable. La technique moderne ne peut qu'en accentuer l'expan
sion et l'enseignement d'aujourd'hui doit en tenir compte.

Pluralisme culturel

9. Au lieu du sens restreint donné généralement au mot « culture
lorsqu'on parle par exemple d'une « personne cultivée », nous avon
ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissance
(cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse)
chacun de ces univers correspond à un mode de perception du ré
et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui son
propres; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce cer
taines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulière
Il devient alors légitime de parler de culture technique et mêm
de culture de masse aussi bien que de culture humaniste et scient
fique. Chacune moule la personne humaine selon un idéal, de
normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humain
témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notr
société moderne.

Pluralisme et division

10. Par ailleurs, des fossés séparent les uns des autres ces diver
ordres de connaissances. On a souvent souligné les liens qui unisse
les humanités et les sciences; on s'est souvent scandalisé de
qui les a si longtemps séparées, voire opposées. En pratique,
sont deux univers souvent étrangers l'un à l'autre. A la fo
romancier et homme de science, C. P. Snow décrit de façon acc
blante l'étanchéité des cloisons qui séparent la littérature de
science[1]. Ignorance scientifique des littéraires, ignorance litt
raire des hommes de science, absence d'intérêt des uns et des autr

(1) C.-P. SNOW, *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, The Rede Lecture, Cambrid
University Press, 1959.

pour les modes de connaissance, les démarches intellectuelles et les progrès de ce qui n'est pas leur univers particulier, — ces attitudes de l'humaniste et de l'homme de science, étrangers l'un à l'autre, coupés aussi de la culture technique et de la culture de masse, témoignent de la tragique compartimentation des cultures. De son côté, la jeunesse élabore sa propre culture de masse, devenue presque complètement imperméable aux adultes. On connaît aussi les oppositions entre administrateurs et chercheurs, entre spécialistes de la science pure et spécialistes de la science appliquée et même entre spécialistes de disciplines voisines. Ces petits univers culturels au sein des ensembles que nous avons décrits, le fractionnement des connaissances que nous avons évoqué s'inscrivent aussi dans les structures sociales, économiques et scolaires de chaque nation.

Pluralisme dans l'enseignement: 1) incohérence du système

11. Réflétant l'état de la culture, l'enseignement est profondément marqué par la diversification des connaissances. Les systèmes d'enseignement se sont partout développés par l'adjonction de nouveaux secteurs au fur et à mesure des besoins et de la montée de la population: un enseignement scientifique et commercial s'est ouvert parallèlement aux humanités; un secteur technique a proliféré en marge du reste; sur le vieux tronc des universités ont poussé de nouvelles branches, et même aussi des champignons. Il en résulte des structures de caractère incohérent et parfois anarchique, où les anciennes formes côtoient les nouvelles, souvent sans aucune coordination entre elles; tout cela au détriment des jeunes, parfois ainsi forcés à des options prématurées, à des transferts coûteux, ou frustrés d'études supérieures pour lesquelles ils ont les aptitudes. Tout cela aussi au détriment de la nation, qui sacrifie un important capital intellectuel.

2) hiérarchie des enseignements et des maîtres

12. La fragmentation du système atteint encore les élèves, de façon plus insidieuse, par le jeu de l'opinion publique. Celle-ci donne tout le prestige aux humanités, classe les études scientifiques au second rang, considère comme des pis-aller le cours technique et la section commerciale. Parents et élèves subissent cette pression de l'opinion. Bien des parents rougiront de voir leur enfant s'engager dans le cours technique plutôt que dans le cours scientifique ou dans le cours classique; ils croiront déchoir si l'enfant s'oriente vers un enseignement moins bien coté que celui qu'ils avaient choisi pour lui. On ne mesure plus tous les effets néfastes qui découlent de ces préjugés: mauvaises orientations, échecs, retards scolaires, pertes de temps et d'argent. Bien des éducateurs s'en plaignent, mais comment réagir contre un courant aussi puissant ? Les enseignants eux-mêmes ne sont-ils pas divisés en « royaumes » selon le secteur auquel ils appartiennent ? On connaît le cloisonnement horizontal qui sépare les enseignants de l'élémen-

taire, du secondaire et de l'université, plus accentué encore dans les pays européens qu'ici. Les intérêts divergents nés de ces distinctions de niveaux entravent des réformes scolaires. Des cloisons verticales séparent aussi les maîtres de l'enseignement classique, de l'enseignement scientifique et de l'enseignement technique. Une telle compartimentation ne peut être que stérilisante pour le système scolaire.

3) sélection socio-économique des élèves

13. Enfin, on sait trop combien la situation socio-économique des familles détermine encore aujourd'hui l'orientation des élèves. Les enfants de milieu aisé ont plus de chances que les autres d'accéder à des études supérieures; sans doute est-ce plus vrai encore en Europe, les classes sociales étant généralement plus ouvertes en Amérique du Nord. Cependant même chez nous, les conditions économiques et familiales comptent souvent autant que les aptitudes de l'enfant pour l'orientation de ses études. Diverses mesures visent à démocratiser partout l'enseignement et à établir une orientation plus rationnelle; cependant les pays qui sont allés le plus loin dans cette voie se butent encore à de puissantes forces sociales et psychologiques.

Responsabilité de l'enseignement

14. Il ne s'agit pas de faire le procès de l'enseignement ni de chercher des coupables, mais de bien voir que toute une civilisation est ici en cause. Les cloisons trop étanches entre les programmes, les distinctions entre catégories d'étudiants et de maîtres, les incohérences du système ne font que refléter l'évolution parfois chaotique du savoir et les exigences de la société moderne. L'histoire de l'enseignement est intimement liée, comme nous l'avons dit, à celle de la science et des conditions de vie; l'école a dû s'adapter à la prolifération des connaissances et chercher à répondre aux besoins de la société industrielle et technologique. Mais le mouvement n'est pas à sens unique: l'enseignement exerce en retour une profonde influence sur l'état des connaissances et les conditions sociales; il est un élément dynamique de la civilisation. C'est ici qu'apparaît sa responsabilité. Se pose alors la question fondamentale qui confronte les éducateurs et tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement: dans la crise culturelle et l'évolution sociale de notre civilisation, quelle doit être l'orientation de l'enseignement, dans quelle direction doit se faire la réforme pédagogique ? En termes plus concrets: dans quelle mesure l'enseignement doit-il se diversifier et se spécialiser, et quelle part faut-il garder à la formation générale ? Cette formation générale, en quel sens faut-il l'entendre, quel doit en être le contenu ? Comment et par quelles voies doit se faire le passage de la formation générale à la spécialisation? Au-delà de ces questions, c'est la conception d'un type humain dans le contexte de la société moderne qui est en jeu. La réponse à ces interrogations déterminera le rôle de l'enseignement dans l'avenir, sa mission culturelle et sociale.

II

Les objectifs de l'enseignement

Un nouvel humanisme

15. Les questions que nous venons d'énumérer sont celles que James Bryant Conant, alors président de l'Université Harvard, soumit à la réflexion d'un comité d'éminents universitaires qui préparèrent le fameux « Harvard Report »[2]. Avec ces universitaires et bien d'autres intellectuels, nous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. Cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain doit inspirer programmes et éducateurs. Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité. Il doit puiser à la tradition des Anciens et s'inspirer de la science moderne; il doit développer toutes les ressources de l'intelligence et respecter la diversité des aptitudes; il doit initier la jeunesse à l'histoire et à la pensée dont elle hérite et la préparer à la société de l'avenir. L'enseignement moderne doit viser à un équilibre entre ces buts variés et des sources d'inspiration diverses.

Faux problème

16. Mais ne soulève-t-on pas un faux problème en opposant formation générale et spécialisation? Il n'y a pas des matières qui soient générales et d'autres qui soient spécialisées; qu'il s'agisse de la langue maternelle, des mathématiques, de l'histoire ou de la chimie, on enseigne toujours une branche particulière, champ de spécialisation pour le linguiste, le mathématicien, l'historien ou le chimiste. L'enseignement peut être général ou spécialisé, quelles que soient les matières enseignées. Ce qui le détermine, c'est d'abord la structure du programme, son équilibre interne; mais par-dessus tout, c'est l'esprit et l'attitude des maîtres. Chaque matière d'un programme peut déboucher sur l'homme ou sur le monde, ou bien peut être approfondie pour elle-même et devenir en soi un univers. Tout dépend de sa place dans le programme et de l'orientation que le maître donne à l'enseignement. Les éducateurs expérimentés le savent: il n'y a pas, dans l'éducation des adolescents et même des élèves plus jeunes, un temps pour la formation générale et un temps pour une formation spécialisée; l'une et l'autre vont de pair dans un même mouvement. La spécialisation s'appuie sur la culture générale, qu'elle enrichit et approfondit en retour. Plutôt qu'une opposition factice, c'est une complémentarité qu'il faut voir et rechercher.

(2) *General Education in a Free Society*, Report of the Harvard Committee, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1945.

La spécialisation dans l'enseignement

17. L'enseignement doit s'accorder au rythme du progrès dans tous les domaines du savoir. Or l'histoire des connaissances dé montre que le savoir progresse parallèlement à la spécialisation des disciplines. C'est le regroupement de spécialistes dans un laboratoire ou une université qui crée le climat d'échange et d'émulation propice à l'invention; bien que la recherche intellectuelle garde toujours un certain caractère individualiste, elle exige l'appu d'un milieu qui entretient l'enthousiasme, l'imagination, le goût de la découverte. C'est là un aspect positif de la fragmentation des connaissances dont nous parlions plus haut. Aussi croyons-nous que l'enseignement doit s'engager à fond dans le sens de cette spécialisation, si l'on veut que l'école communique à la jeunesse l'enthousiasme intellectuel et l'esprit d'invention qui caractérisent les arts, les sciences, la littérature et la philosophie modernes. I y a un décalage inévitable entre la science qui se fait, c'est-à-dire celle des savants et des chercheurs, et celle que transmet l'école surtout au niveau élémentaire et secondaire; mais en même temps que les connaissances acquises, les maîtres doivent communiquer au moins le climat de la pensée en progrès. L'école ne remplirait pas sa mission si elle faisait vivre l'élève dans le monde intellectue d'une autre époque, coupé de tout contact avec celui de son siècle Le personnel enseignant, à partir du niveau secondaire, doit être suffisamment spécialisé, puisque c'est dans le cadre d'un domaine précis de connaissances que l'élève s'initie aux mécanismes de pensée et aux attitudes mentales et morales que requiert le travail intellectuel. Là se trouve la véritable formation générale, non dans l'encyclopédisme ou dans des notions superficielles sur toutes choses

Pluralité de l'humanisme

18. Ainsi la spécialisation de l'enseignement se situe dans une perspective humaniste. La Renaissance nous a légué une notion trop univoque et trop exclusivement littéraire de l'humanisme. Culture scientifique et culture technique comportent pourtant, elles aussi, une intéressante et riche conception de l'homme et du monde elles exigent des aptitudes, développent des qualités intellectuelles et font appel à des mécanismes de pensée aussi essentiels que les lettres ou la philosophie. Le latin et la littérature ne peuvent plus constituer un monopole de la « culture noble ». Les autres voies de la formation intellectuelle sont multiples, — sciences, mathématiques ou technologie —, à condition qu'on détache ces enseignements des objectifs trop exclusivement utilitaires qui les ont fait introduire dans les programmes. Il ne s'agit cependant pas de plaquer un humanisme artificiel sur l'enseignement scientifique ou professionnel, mais plutôt de partir de ces enseignements et des conditions de vie auxquelles ils préparent pour repenser un nouvel humanisme. La culture populaire, de son côté, en particulier dans le cinéma, exprime les aspirations, les angoisses, les états d'âme de l'homme

contemporain. L'enseignement ne peut pas négliger cet univers de pensées et de sentiments dans lequel baigne la jeunesse; autrement le divorce entre l'école et la vie irait s'accentuant de façon tragique. Par l'acceptation de la pluralité de l'humanisme et par la recherche de nouvelles voies, l'enseignement peut trouver, sans renier l'apport de la spécialisation, le dénominateur commun à ces divers univers culturels qui nourrissent l'intelligence contemporaine.

La culture générale pour tous

19. Cette conception de l'enseignement secondaire et supérieur exige que les jeunes aient reçu au départ une solide formation de base. L'école élémentaire avait encore récemment pour objectif de donner à la majorité des jeunes les connaissances rudimentaires qu'exigeait la vie en société. Aujourd'hui, elle ne doit être terminale pour personne. Ses buts en sont changés: elle doit donner à tous les fondements d'une authentique formation intellectuelle. En outre, on voit maintenant partout les premières années de l'enseignement secondaire comme une période à la fois d'orientation des élèves et d'approfondissement de la culture générale. La culture générale atteint désormais une plus grande masse de population et s'étend pour tous sur une plus longue période; c'est là le garde-fou qui peut protéger la culture moderne contre les excès de la spécialisation. En effet, la civilisation ne repose pas que sur des fondements économiques, politiques et techniques, elle dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement. Cette unité est faite d'une même vision du monde, d'attitudes communes, de valeurs partagées. Par ailleurs, par l'identité qu'il manifeste à travers la diversité des aptitudes individuelles, l'esprit humain appelle une culture de base qui l'épanouisse pleinement et prépare en même temps la spécialisation nécessaire. Cette double exigence, unité de la civilisation, universalité de la personne humaine, doit servir de fondement à l'éducation générale, désormais nécessaire à tous.

Le respect de l'intelligence

20. On reconnaît à l'école de nombreuses fonctions. Sa mission première est d'inculquer la passion de la vérité et le respect de l'intelligence. En cela on ne sera jamais trop exigeant à l'endroit des enseignants : la curiosité et la probité intellectuelles sont les deux vertus dominantes qu'ils ont la responsabilité d'éveiller et de développer. Tout ce qui va à l'encontre de ces vertus pèche contre l'intelligence et détourne l'enseignement de son objectif premier. L'école doit former le caractère, mais elle trahit sa mission si elle n'ouvre pas l'esprit. Car c'est avant tout pour l'éducation de l'intelligence que l'école vient suppléer à l'insuffisance des parents. Et c'est l'intelligence totale qui attend son épanouissement. Non seulement il faut développer et meubler la mémoire; on doit aussi faire appel à l'imagination et aux dons créateurs. Ces facultés

sont trop souvent étouffées par un enseignement qui valorise plutôt l'érudition que l'expression. Dans cette perspective, le développement de la sensibilité ne doit plus être marginal dans la formation intellectuelle: la culture artistique vient au contraire renforcer et élargir l'élan créateur de l'intelligence.

La formation sociale

21. Enfin, bien que la fonction première de l'école concerne l'intelligence, c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation. L'école a donc une responsabilité plus globale, particulièrement à l'élémentaire et au secondaire; elle joue un rôle important dans la formation du citoyen. Dans et par l'école, l'enfant prend son premier contact avec une société organisée, extérieure au milieu familial; aussi l'école doit-elle lui apporter l'expérience la plus riche possible de la vie sociale et communautaire. Le climat scolaire ne doit pas favoriser l'individualisme, il lui faut développer chez l'enfant le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire. C'est là un besoin plus particulier de la société moderne. D'une part, la démocratie exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique. D'autre part, l'homme moderne est appelé à travailler dans des équipes et dans des ensembles; ainsi, dans l'industrie, la souplesse dans les relations humaines devient-elle presque aussi importante que les connaissances techniques. La culture intellectuelle, la formation morale et même religieuse ont trop souvent été envisagées de façon individuelle; il faut les élargir aux dimensions sociales.

III

Les apports de la pédagogie moderne

Les progrès de l'enseignement

22. Ces objectifs que l'on peut assigner à l'enseignement sont déjà inscrits dans certaines tendances de la pédagogie moderne. Les progrès de l'enseignement ont ouvert à la jeunesse des perspectives nouvelles. Chaque enfant a l'assurance — et même l'obligation — d'au moins neuf années de scolarité. Il pourra donc bénéficier de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique. Par ses lois, l'Etat s'est engagé à fournir à tous cette éducation de base. Quand on songe à toutes les générations qui sont restées illettrées ou n'ont pu accéder qu'à des rudiments du savoir, on mesure mieux le changement qui s'opère sous nos yeux; surtout si l'on pense aux efforts déployés pour offrir ces avantages aux enfants de tous les milieux socio-économiques, jusque dans les régions les plus éloignées. Une seconde transformation est peut-être plus révolutionnaire encore: le pluralisme culturel dont nous avons parlé et la diversification de l'enseignement qui en résulte

ont ouvert l'éventail des options et des orientations. L'enfant n'est plus tenu d'entrer dans un moule unique et peut désormais se développer plus à l'aise et suivant les lignes de force de sa personnalité, de ses aptitudes et de ses goûts. Les systèmes d'enseignement cherchent plus qu'auparavant à respecter la diversité des intérêts et des tendances intellectuelles.

Un enseignement centré sur l'enfant

23. Fondée sur la psychologie et sur les sciences sociales, la pédagogie vient à l'appui des objectifs proposés ici. La pédagogie moderne a opéré un retour à un enseignement centré sur l'enfant. C'est un lieu commun de dire que l'école est faite pour l'enfant; pourtant on pense trop souvent l'enseignement en fonction des programmes, des maîtres ou de l'école elle-même. Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant. Ce courant de pensée s'inspire des valeurs que nous voulons voir honorer à l'école : respect de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche. Systématisé au niveau de la maternelle et de l'école élémentaire, ce courant pédagogique porte en lui un esprit et une intention que l'on devrait aussi retrouver dans l'enseignement secondaire et universitaire.

Tronc commun et institutions polyvalentes

24. Une des préoccupations dominantes de la pédagogie moderne, c'est sans doute l'organisation d'un enseignement secondaire à la fois cohérent et diversifié. Partout on reconnaît que l'enseignement secondaire est trop cloisonné en sections étanches (classique, scientifique, commercial, technique) ; il impose en conséquence des orientations prématurées qui risquent de restreindre l'horizon intellectuel. Les élèves qui ne sont pas destinés aux cours d'humanités doivent trop tôt, c'est-à-dire à 12 ou 13 ans, entrer dans des sections considérées comme moins « culturelles » et moins prestigieuses; il leur est ensuite à peu près impossible d'en sortir. De différentes façons on cherche à corriger ces inconvénients: on expérimente la solution d'un tronc commun de cours considérés comme essentiels pour tous, autour duquel chaque élève se compose un choix d'options; dans d'autre cas, on permet à l'élève de suivre un programme comportant un choix de cours de divers niveaux, selon son degré de préparation dans chacune des matières; on a créé des institutions secondaires très vastes, ou des ensembles d'institutions, de façon à ouvrir un très large éventail d'options, tel le nouveau « collège polyvalent » et la « cité des jeunes » en France, le « comprehensive high school » ou le « composite high

school » aux Etats-Unis, en Angleterre, en Suède et dans l'enseignement anglophone canadien. Toutes ces innovations se sont fixé comme objectifs d'offrir une formation générale plus poussée à la masse des étudiants, de perfectionner l'orientation par un jeu d'options progressives et de retarder les choix définitifs jusque vers l'âge de 15 ou 16 ans. On voudrait ainsi éviter les erreurs d'orientation, les difficultés de passage d'une section à l'autre, une ségrégation psychologique et sociale prématurée; on espère répondre à la diversité des aptitudes tout en maintenant l'unité d'une même formation intellectuelle de base. Ces intentions répondent aux objectifs que nous avons proposés: une éducation humaniste pour le plus grand nombre, où s'imbrique une spécialisation graduée et progressive.

Une éducation ouverte sur le monde

25. Le livre, depuis son apparition, a été le principal instrument de l'enseignement entre les mains du maître et de l'élève. Pour beaucoup, l'école était souvent le seul lieu où, de toute leur vie, ils prenaient contact avec le livre. Rare à l'origine et jusqu'à récemment, le livre est maintenant si répandu que l'on a pu en tirer le terme péjoratif « livresque » pour qualifier un abus. La pédagogie moderne cherche en même temps à assigner au livre sa vraie place dans une éducation globale et à se dégager de son emprise. Le livre ne doit pas s'interposer comme un écran entre l'élève et le monde; il doit préparer et prolonger le contact avec les réalités. Il est de première importance de donner aux élèves le goût de lire et de bien lire. Mais un enseignement actif fait aussi sortir l'élève de son livre et de la classe, le mène dans la nature, lui fait connaître son milieu social et humain, lui fournit un laboratoire à sa taille et à son niveau. Dans ces contacts avec les choses et les êtres, l'enfant et l'adolescent apprennent à regarder, à observer, à expérimenter, à raisonner de façon active et vivante. En outre, la technique moderne fournit aux maîtres de nombreux moyens audio-visuels: à la condition de ne pas remplacer le contact direct avec les réalités, les méthodes audio-visuelles permettent d'étendre le domaine de l'expérience, d'illustrer mieux certaines leçons, de diffuser à un plus grand nombre un enseignement spécialisé, etc. Certains enseignements, tel celui de la langue parlée ou de la géographie, exigent de façon presque impérieuse le recours à ces techniques. Enfin, nous avons insisté plus haut sur l'influence de la culture de masse: une éducation ouverte sur la vie doit tenir compte de cette influence et assumer cette culture; l'éducation cinématographique devra être considérée comme partie intégrante de la culture. Les maîtres devront connaître la culture de masse qu'absorbent les jeunes hors des heures de classe, afin de les aider à l'intégrer dans l'ensemble de leur éducation intellectuelle et humaine.

Une pédagogie communautaire

26. Dans cette même ligne de pensée, une pédagogie plus sociale cherche aussi sa voie. L'école est un milieu de compétition et peut-être est-il impossible qu'il n'en soit pas ainsi. Mais les éducateurs ont souvent abusé de la concurrence au point de faire de l'école une société d'âpres rivalités. Pédagogues et psychologues reconnaissent aujourd'hui qu'il y a là un danger grave pour l'équilibre intellectuel et émotif de l'enfant et de l'adolescent. L'enfant chroniquement défavorisé par la concurrence réagira souvent par une conduite pathologique ou anti-sociale. On cherche aujourd'hui à remplacer cet esprit de compétition par un sens plus communautaire du travail, un esprit d'équipe et de solidarité. C'est aller dans le sens que nous souhaitons, celui d'une école moins individualiste, mieux accordée aux exigences de la vie sociale, plus préoccupée de la formation du futur citoyen.

Santé physique et mentale

27. Les immenses progrès de la science médicale depuis un siècle ont aussi des répercussions sur l'éducation. Il est évident que le point de départ de l'enseignement n'est pas le savoir, mais l'individu à instruire — enfant, adolescent, adulte; il est donc essentiel de connaître l'organisme humain pour organiser et administrer de façon appropriée un système d'enseignement. On doit, par exemple, connaître les étapes du développement physique aussi bien qu'émotif; il faut tenir compte des différences d'aptitudes individuelles; il est nécessaire de comprendre les effets résultant de l'angoisse, de l'ambition, des aspirations. La psychologie a apporté un bon nombre de réponses à ces problèmes; la science médicale, de son côté, a déjà fourni une connaissance encore plus approfondie du développement physique, physiologique et biologique: il en est résulté de profonds changements d'attitudes à l'égard de la maladie, de l'alimentation et de la santé publique. Un des caractères essentiels d'un système d'enseignement moderne est qu'il prévoit un examen médical périodique de tous les élèves, l'immunisation contre certaines maladies, le diagnostic et le traitement de certaines anormalités d'ordre physique ou mental. Sans doute peut-on s'attendre à ce que le traitement de certains états qui ne sont pas incurables demeure la responsabilité des parents; l'école doit cependant tenir compte de ces conditions anormales et procurer les services spéciaux nécessaires aux enfants exceptionnels dont le handicap pourrait constituer un obstacle ou un empêchement à leur instruction normale. La plupart des systèmes d'enseignement ont récemment mis sur pieds des services de ce genre, qu'il faut maintenant considérer comme partie essentielle de l'éducation moderne.

La préparation des maîtres

28. Dans tous les pays, on a bien compris que pour s'engager dans ces voies nouvelles et pour remplir ces fonctions, le système

d'enseignement a besoin d'éducateurs très compétents. C'est la clé de voûte du système et le seul espoir de voir s'accomplir les réformes rêvées. Quels que soient les programmes, les normes établies, les expériences mises en chantier, c'est du personnel enseignant que dépend en définitive la solution. Malgré la pénurie de maîtres, plusieurs pays ont réussi à hausser remarquablement la durée et le niveau des études pédagogiques; le rapport de James B. Conant aux États-Unis,[3] et celui du comité Robbins[4] en Angleterre, proposent d'accentuer encore ce mouvement. Pour en faire de vrais éducateurs, on veut donner à tous les futurs maîtres une véritable formation pédagogique, basée sur des études assez poussées en psychologie et en sciences sociales. On veut que tous les enseignants aient une culture générale plus solide et que ceux de l'enseignement secondaire soient des spécialistes dans un champ du savoir.

IV

Conclusion

Emergence d'une tradition intellectuelle

29. Nous ne pouvons nous cacher que le Canada et le Québec n'ont jusqu'ici participé que bien faiblement à la vie scientifique, littéraire, artistique, philosophique et théologique. Les oeuvres de nos artistes et de nos savants commencent à peine à faire leur apparition sur le plan international. Au point de vue intellectuel et scientifique comme au point de vue économique, nous avons été surtout importateurs. Ce ne sont pas les ressources qui manquent: en art et en littérature, des Canadiens des deux langues ont déjà produit des oeuvres de qualité. Mais la conscience nationale, aussi bien française qu'anglaise, n'a pas été transposée dans l'univers culturel. Aucune tradition ne s'est dessinée qui soit propre à nos cultures nationales, qui les exprime en même temps qu'elle les explique. Quant à la recherche scientifique, notre pays commence à peine à s'y engager: ce n'est que tout récemment que des jeunes ont été encouragés à entrer dans les nouvelles carrières de la recherche ou de la pensée. Le Québec est entré dans la voie de la civilisation industrielle et scientifique. Il n'y apportera une collaboration intéressante qu'à la condition de hausser le niveau des études et d'en ouvrir l'accès à tous ceux qui peuvent et veulent s'y engager.

Orientations nouvelles

30. Cette préoccupation, qui inspire notre rapport, nous avons voulu l'expliquer dans ce chapitre et la situer dans un contexte plus large, celui d'une transformation de la culture dans la civilisation contemporaine. Nous avons esquissé les thèmes pédagogi-

(3) James B. CONANT, *The Education of American Teachers*, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963.

(4) *Higher Education*, rapport du "Committee on Higher Education", London, Her Majesty's Stationery Office, 1963.

ques qui servent de lignes directrices à cette deuxième partie : nécessité d'une pédagogie active, accordant plus d'attention à l'enfant et à l'adolescent ; exigence d'une formation générale plus accessible à tous, et d'une spécialisation graduelle ; recherche d'un système d'options plus souple qui évite les orientations prématurées ; désir d'un enseignement respectueux de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche ; développement d'une pédagogie moins livresque, plus rattachée à l'observation, à l'expérience sociale et à la culture de masse ; besoin urgent de préparer un personnel enseignant très compétent. Ces thèmes se concrétiseront dans les chapitres qui suivent.

CHAPITRE II

LES STRUCTURES PROPOSÉES

I

Le problème des structures scolaires

L'problème aujourd'hui mondial

31. Les frontières simples et nettes d'autrefois entre l'élémentaire, le secondaire et l'universitaire ont tendance à s'estomper dans certains pays occidentaux, sous la pression de divers facteurs : scolarité obligatoire prolongée, meilleure perception de la diversité des aptitudes parmi les masses d'enfants à instruire, diversification et mobilité des emplois dans un univers technique en rapide évolution. Le développement des enseignements scientifiques supérieurs, l'organisation d'enseignements techniques dont le niveau rejoint graduellement par plusieurs points les enseignements scientifiques supérieurs, la prolifération de métiers et de professions nouvelles exigeant une formation spécialisée, l'enseignement préuniversitaire aux adultes sont venus compliquer le problème des structures scolaires en y introduisant des secteurs nouveaux dont le niveau est parfois mal défini ou destiné à évoluer rapidement. Dans le Québec, l'énorme accroissement démographique de l'après-guerre et sa constante progression subséquente, la démocratisation de l'enseignement, le déblocage de l'élémentaire public par un prolongement dans le secondaire général, scientifique, ou technique ont fait déferler dans toutes les formes traditionnelles ou récentes d'enseignement des effectifs sans cesse grandissants. Tous les pays d'Occident font face aujourd'hui à des crises scolaires particulièrement aiguës aux niveaux secondaire et universitaire, peu habitués jusqu'ici à ces brusques problèmes de masses.

Dans le Québec:

A. les structures traditionnelles :

a) pour l'ensemble du système scolaire :

i. secteurs protestant et catholique anglais

32. Au Québec, comme on l'a vu, les structures scolaires ne sont pas les mêmes pour les catholiques constituant la majorité française et les protestants généralement de langue anglaise; voici comment elles se présentent, dans leurs grandes lignes, du moins jusqu'à 1940 environ. Catholiques et protestants ont des écoles publiques

pour le niveau élémentaire, dont la durée fut de six ou sept ans selon les époques. Ensuite, vers treize ou quatorze ans, l'élève de l'école protestante entre au « high school » public pour quatre ans, puis à l'une des universités de langue anglaise pour y obtenir en quatre ans, c'est-à-dire à 20 ou 21 ans, le grade de « Bachelor of Arts » ou le grade correspondant en science, commerce, enseignement, agriculture, ou sciences domestiques, ou, en cinq ans, c'est-à-dire à 21 ou 22 ans, le grade de « Bachelor of Engineering »; ces titres sont terminaux pour bon nombre d'étudiants qui s'engagent ensuite dans un travail rémunéré. Celui qui continue ses études universitaires peut, après une ou deux autres années, devenir « Master of Arts » ou « Master of Science », ou obtenir le grade de « Bachelor » en nursing, bibliothéconomie, etc.; cinq ou six ans après l'entrée à l'université, c'est-à-dire vers l'âge de 22 ou 23 ans, il a donc un diplôme universitaire du niveau « graduate ». L'étudiant qui s'est d'abord orienté vers le grade de « Bachelor of Arts » ou de « Bachelor of Science » peut d'autre part se diriger vers les facultés dites professionnelles et devenir avocat à 24 ou 25 ans ou médecin à 25 ou 26 ans. Quant aux catholiques de langue anglaise, ils ont adopté des structures scolaires et des programmes à peu près parallèles à ceux du secteur protestant.

ii. secteur catholique de langue française

33. Avant les réformes récentes dont nous parlerons plus loin, l'élève des écoles catholiques, à la fin du cours élémentaire, pouvait continuer ses études durant quelques années terminales dans les écoles publiques ou bien entrer dans un collège secondaire privé pour y faire des études classiques de huit ans — parfois sept — couronnées par un baccalauréat. Celui qui avait obtenu ce baccalauréat entrait ensuite, vers 20 ans, dans une faculté universitaire et pouvait devenir avocat à 24 ou 25 ans ou médecin à 25 ou 26 ans, comme son compatriote de langue anglaise. Dans le domaine des sciences, cependant, et dans celui des sciences humaines, le bachelier du cours classique retardait de deux ans sur le finissant du « high school »; en effet ses études classiques ne lui avaient donné qu'une formation générale et ne l'avaient nullement spécialisé en sciences ou en sciences humaines, alors que le finissant du « high school » avait commencé ses études universitaires de sciences ou de sciences humaines dès l'âge de 17 ou 18 ans. Chez les catholiques de langue française, seuls les élèves de quelques écoles secondaires privées entraient à cet âge à l'École Polytechnique.

iii. confusions

34. Le bachelier du collège classique ne pouvait commencer un cours universitaire de sciences qu'à 20 ou 21 ans et obtenir un premier grade qu'à 23 ou 24 ans et un second, l'équivalent du « Master of Science », qu'à 24 ou 25 ans; le finissant de « high school », orienté vers les études spécialisées de sciences dès 17 ou 18 ans pouvait, lui, obtenir, nous l'avons vu, un grade de « Master

of Science » vers 22 ou 23 ans. La confusion initiale, inscrite dans les chartes conférées à l'Université McGill et à l'Université Laval il y a plus de cent ans, vient de ce que l'on coiffa alors de « facultés des Arts » en apparence semblables, des structures françaises et des structures anglaises en réalité très différentes: l'Université Laval affilia à sa faculté des Arts les collèges secondaires ou collèges classiques offrant des études couronnées par un baccalauréat qu'on appela « baccalauréat ès arts », à la manière anglo-saxonne, et qui marquait la fin des études secondaires, tandis que le baccalauréat anglo-saxon marque la fin des études du premier niveau à l'université. Cette confusion et ces fausses nomenclatures devaient entraîner bien des difficultés.

b) pour l'enseignement technique

35. Nous avons vu, dans le premier volume de notre rapport[1], que l'enseignement technique de tous les niveaux s'est développé sous d'autres juridictions que celle qui administrait l'ensemble du système scolaire; divers ministères ont régi ou créé des écoles préparant à certaines occupations ou à certains métiers agricoles ou industriels: centres d'apprentissage, écoles d'agriculture, écoles d'arts et métiers, écoles techniques. On pouvait jusque vers 1940, entrer dans ces diverses écoles, après une 7e année, après une 8e année ou après une 9e année; certaines de ces écoles ont modifié ou élevé leurs exigences depuis lors. Bien souvent les seuls critères d'orientation vers ces types d'enseignement sont les habitudes familiales ou celles du milieu, le métier exercé par le père de famille, les conditions de fortune ou la proximité d'une école de ce genre dans la localité. Une fois engagé dans ces enseignements techniques ou professionnels, un élève peut difficilement en sortir pour revenir vers d'autres sortes d'enseignement, faute d'une coordination suffisante entre ces écoles et l'ensemble du système scolaire.

B. évolution récente (côté catholique):

a) coordination partielle du secondaire

36. Les structures des écoles publiques catholiques ont connu, au cours des deux ou trois dernières décennies, d'importantes évolutions. À côté des études générales de quatre années, correspondant au cours « primaire supérieur », on avait organisé, en 1935, dans les écoles publiques, un cours scientifique de quatre ans, pour préparer directement à des études supérieures de niveau dit « collégial » et à l'université; une année supplémentaire, la 12e année scientifique, y fut ajoutée en 1939 pour préparer les élèves à entrer dans les facultés des sciences; celles-ci se mirent alors à accueillir directement les élèves de l'école publique, sans exiger d'eux le baccalauréat ès arts traditionnel. Vers 1944, certaines commissions scolaires, dans l'espoir de permettre le passage des élèves de l'école publique post-élémentaire — alors appelée « école primaire

(1) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, première partie, paragraphes 61 à 65 inclusivement.

supérieure » — vers des enseignements plus avancés, avaient organisé des cours de latin, et plus tard affilié ces années post-élémentaires à un collège classique du voisinage; un sous-comité de coordination, constitué en 1951 par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, proposa dans son rapport en 1953 une meilleure coordination entre le secondaire public et le secondaire privé; enfin, en 1955, selon les suggestions du même sous-comité, pour corriger la situation défavorable où se trouvaient les élèves de l'école publique désirant poursuivre des études, le Comité catholique reconnut l'appellation de « secondaire » pour désigner les cours post-élémentaires des écoles publiques, cours organisés en un système de sections distinctes.

b) jonction du secondaire public et de l'universitaire

37. Peu à peu d'autres écoles universitaires et facultés imitèrent la faculté des sciences quant à l'admission des élèves venus de l'école publique; dans ce système les bacheliers, bien que possédant trois ans de plus de scolarité, se voient souvent accueillis sur le même pied que les autres étudiants ou encore dispensés seulement de l'année préparatoire exigée de leurs confrères. Ils se mettent ainsi en retard de deux ou trois ans sur ces derniers et sur les étudiants de langue anglaise de notre province ou d'ailleurs. Un petit nombre d'institutions privées accueillaient les élèves des écoles publiques qui avaient l'intention d'entrer dans l'une des facultés exigeant le baccalauréat. Certains collèges classiques songèrent à abandonner le niveau d'études offert dans les écoles publiques, pour concentrer leurs efforts au niveau terminal[2].

c) les collèges classiques et le « college » anglo-saxon

38. À l'instar des systèmes anglo-saxons, la faculté des Arts de l'Université de Montréal avait reconnu, en 1935, l'« immatriculation » comme une année marquant la coupure du cours classique en deux étapes de quatre années chacune. La question des subventions fédérales aux universités et collèges, entre 1951 et 1954, vint accentuer la confusion entre le baccalauréat ès arts canadien-français et le baccalauréat anglo-saxon; les subventions étaient accordées, pour les universités du pays, aussi bien au niveau « graduate » (celui des facultés, dans le système français) qu'au niveau « undergraduate » (du côté français, le niveau des études faites dans les collèges classiques ou « collèges secondaires », selon l'appellation traditionnelle). Comme le niveau « undergraduate » compte quatre années avant le « Bachelor of Arts », on calcula, pour les universités françaises, les quatre années terminales du

(2) Vers ce moment se généralise, à côté de l'acception traditionnelle du mot « collège » désignant globalement l'institution donnant les huit années de cours classique, une nouvelle acception, calquée sur les structures anglaises, et ne désignant que les quatre dernières années du cours classique. Le même mot représentait donc et le tout et la partie. De nouveau, un problème de nomenclature allait entraîner toutes sortes de confusions. Disons que, dans les institutions pour jeunes filles, le mot « collège » avait déjà revêtu cette acception anglo-saxonne, et servait à distinguer la partie terminale du cours classique des autres cours donnés dans la maison, ou à distinguer les institutions donnant un cours classique complet des autres maisons d'enseignement. D'ailleurs, au moins un collège féminin, le premier fondé dans la province, avait, dès l'origine, formé une unité distincte qui ne comportait que les quatre dernières années.

cours classique comme l'équivalent du « college » ; dans la situation nouvelle créée par les subventions, et celle qui résultait du raccourci pris par les élèves de la 12e année admis en faculté, les collèges classiques, — constitués en fédération en 1954 — de concert avec les facultés des Arts des universités françaises qui les régissaient, s'orientèrent de plus en plus vers la conception anglo-saxonne du baccalauréat ; la longueur même du cours classique les y portait ; les collèges, en effet, donnaient des cours se situant aux 13e, 14e et 15e années, tandis que les universités, de leur côté, acceptaient les élèves du cours public après la 12e. Les facultés des Arts, pour répondre aux exigences des autres facultés, avaient déjà développé l'enseignement des sciences donné dans les collèges ; en 1944, celle de Montréal avait divisé les études de baccalauréat en deux sections ; la tendance à spécialiser les baccalauréats s'est accentuée constamment depuis lors. Quelques collèges donnent des cours parallèles à ceux d'une première ou d'une deuxième année de faculté, songeant à se rendre même plus loin. En 1960, l'un de ces collèges français demanda au gouvernement provincial une charte universitaire. Cette situation résulte à la fois de la confusion initiale des structures françaises et des structures anglaises sous des organismes en apparence semblables, les « facultés des Arts », aussi de l'effort des collèges pour mieux préparer les étudiants à l'entrée dans les facultés, et enfin de la tendance de ces établissements à s'assimiler au « college » anglo-saxon et au « liberal arts college » américain.

d) entraînement professionnel et années préparatoires dans les universités

39. À cette confusion de structures et de terminologies, à ce bien naturel désir des collèges classiques de trouver leur place dans les courants actuels, sont venus s'ajouter, au point de jonction du secondaire et de l'universitaire, d'autres problèmes, situés ceux-là à l'intérieur même des universités. Toutes sortes de spécialités et de professions nouvelles surgissent aujourd'hui ; certaines se rattachent plus ou moins directement à des disciplines enseignées dans les universités : technologie médicale, diététique, à côté de la médecine ou de la chimie ; préparation à la carrière d'interprète et enseignement élémentaire des langues étrangères dans les facultés de lettres et ainsi de suite. Chez nous comme aux États-Unis, le prestige du grade universitaire exerce une attirance qui pousse nombre de ces nouvelles spécialités à se raccrocher aux universités, celles-ci cédant parfois un peu trop facilement aux pressions dans ce sens. Par ailleurs, au même niveau d'études, on a créé, dans bien des facultés universitaires des enseignements préparatoires aux études de la faculté, cours pré-scientifique, pré-commercial, année préparatoire en sciences sociales, etc., destinés en général aux étudiants ne possédant pas le baccalauréat ès arts ; on a créé, de la même façon, un enseignement pour adultes conduisant à l'obtention d'un baccalauréat ès arts. Ces années préparatoires et ce cours de

baccalauréat sont souvent les cours les plus achalandés et leurs effectifs prennent, dans les salles de cours, la place qui était d'abord destinée aux étudiants réguliers des facultés.

e) coordination des écoles normales et de l'université

40. Les universités de langue française avaient organisé ou affilié il y a une vingtaine d'années, certains enseignements en pédagogie. Les écoles normales, de leur côté, sous la direction du département de l'Instruction publique, formaient les maîtres des écoles publiques élémentaires et secondaires. L'absence de coordination entre ces deux types de formation pédagogique entraînait de graves inconvénients et pour les diplômés des écoles normales, dont les études n'étaient pas reconnues par l'université, et pour les diplômés en pédagogie de nos universités, — fussent-ils licenciés ou docteurs — que les commissions scolaires n'engageaient qu'en dernier ressort, faute d'autres candidats et après obtention d'une permission spéciale du Département. Depuis une entente entre le département de l'Instruction publique et les universités, survenue en 1957-58, le bachelier en pédagogie de nos universités reçoit en même temps le brevet A des écoles normales, tandis que les détenteurs du brevet A reçoivent en même temps le baccalauréat en pédagogie et deviennent admissibles aux études supérieures en pédagogie. Cependant le brevet A n'est pas reconnu comme l'équivalent du baccalauréat ès arts; c'est ainsi qu'un finissant d'école normale n'est pas encore admissible dans plusieurs des facultés où il pourrait perfectionner sa formation d'enseignant.

f) structures de l'enseignement technique

41. L'enseignement technique souffre d'une confusion entre, d'une part, le cours appelé cours de métiers et, d'autre part, le cours technique, c'est-à-dire l'enseignement propre aux instituts de technologie; ces deux sortes d'*enseignement*, de niveau différent, se donnent souvent dans un même établissement, soit que l'école de métiers, après le cours de métier de deux ans, offre une 3e année, préparatoire à l'institut de technologie, soit que l'institut de technologie dispense aussi un enseignement de métier de deux années. Le cours technique de l'institut de technologie se situe de la 12e à la 14e année inclusivement; il est donc à peu près au niveau chronologique des années terminales du cours classique conduisant au baccalauréat ès arts et des premières années des écoles universitaires de sciences appliquées. Cependant, parce que l'enseignement des instituts de technologie est conçu de façon trop étroite, et à cause de la coupure entre cet enseignement et les autres études de même niveau, un technicien diplômé de ces instituts ne peut entrer à l'École Polytechnique sans perdre deux années d'études.

Etapes vers une clarification des structures

42. Bien des mémoires soumis à notre Commission ont proposé des solutions au délicat problème des structures. Dans le secteur

public, la reconnaissance des sections classiques du niveau secondaire, d'une part, et, d'autre part, l'équivalence entre le brevet A des écoles normales et le baccalauréat en pédagogie marquait une considérable démocratisation de l'enseignement. Mais le passage du secondaire à l'universitaire, aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé, reste dans un état de grande confusion puisque des facultés de plus en plus nombreuses admettent les étudiants après une 12e année, alors que d'autres exigent un cours plus long de trois ans, celui qui aboutit au baccalauréat ès arts traditionnel. Comme étape importante vers la clarification et la mise en ordre des structures de l'enseignement, on a souvent réclamé devant notre Commission la mise en place d'organismes ou commissions pour régir l'enseignement de chacun des niveaux; nous en avons fait l'objet de quelques recommandations, dans le premier volume de notre rapport. Une fois établis les services nécessaires dans le ministère, et ces commissions travaillant en harmonie avec les comités confessionnels et le Conseil supérieur de l'éducation, il sera possible de réaliser la coordination, la clarification et la mise en ordre des structures. Une nouvelle sous-commission de coordination, formée en 1961 par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique et composée de professeurs des collèges classiques et des facultés des arts des universités françaises, d'autres professeurs d'universités et de fonctionnaires du département de l'Instruction publique, a recommandé plusieurs mesures importantes auxquelles on n'a pas encore donné suite : intégration de tous les cours conduisant à l'université en une seule et même voie d'accès aux facultés, scolarité pré-universitaire totale ne dépassant pas douze ans, amorce de spécialisation des études durant les dernières années d'enseignement pré-universitaire, — mais en ne perdant jamais de vue l'objectif de la formation générale — sanction des études pré-universitaires par un certificat d'études secondaires (cours d'humanités), lien entre l'enseignement secondaire et les écoles professionnelles.

Eléments en cause dans la rénovation des structures:

a) coordination

43. Il est bien évident qu'un système scolaire, pour atteindre les objectifs du bien commun, doit éviter les gaspillages, les dédoublements coûteux, les incohérences administratives, par une organisation rationnelle des structures de l'enseignement. C'est pourquoi on doit d'abord établir des cadres généraux précis et une terminologie uniforme. Nous avons montré, dans le premier volume de notre rapport, que cet assainissement des structures ne peut s'opérer efficacement que sous une administration suffisamment unifiée; celle-ci doit rechercher un agencement harmonieux des divers organismes scolaires conçu tout d'abord en fonction du bien des élèves et visant à favoriser pour chacun le plein épanouissement de sa personne. Un système scolaire, si complexe soit-il, ne peut être clair et cohérent que dans certaines conditions:

1) une terminologie précise doit permettre de reconnaître facilement les établissements qui dispensent les divers types d'enseignement et les diplômes qui couronnent chacune des étapes du cours d'études; ainsi, dans l'université, le premier grade accordé généralement au bout de trois ans ou quatre ans, devrait, pour toutes les facultés, être désigné par la même appellation; ou bien dans les diverses spécialités techniques, les diplômes sanctionnant des études de même longueur et de niveau équivalent, devraient être reconnaissables par une appellation semblable;

2) des études conduisant à des diplômes semblables devraient avoir la même durée; dans un système scolaire comportant un baccalauréat, il est inadmissible que certains baccalauréats soient décernés après quinze ans d'études, d'autres après seize ou dix-sept ans; et qu'il soit même possible d'accumuler plusieurs baccalauréats de divers niveaux, l'un après quinze ou seize ans et l'autre après dix-neuf ans d'études;

3) les diplômes d'un même type, disons les baccalauréats doivent être décernés par des établissements de même niveau, soit le niveau universitaire; de même, pour les licences, pour les doctorats;

4) le passage d'un niveau d'études à un niveau supérieur doit se faire, pour un élève, sans perte de temps et sans blocages; la condition défavorable faite actuellement aux étudiants d'écoles normales qui ne peuvent entrer dans certaines facultés qu'à condition de refaire un baccalauréat ès arts montre bien la nécessité de la coordination verticale; de même, un finissant de l'institut de technologie qui a terminé une 14e année de scolarité, entre à l'École Polytechnique en première année, année qui se situe normalement après douze ans de scolarité.

5) la coordination horizontale, ou mieux encore l'intégration des divers types d'enseignement en un tout diversifié, est tout aussi importante; à l'heure actuelle, un élève engagé dans l'enseignement technique peut très difficilement revenir à l'enseignement général, à moins de reprendre ses études générales là où il les avait quittées; un élève d'une section classique perd du temps s'il doit bifurquer vers la section scientifique.

b) diversité des aptitudes

11. Outre cette organisation rationnelle à laquelle doit viser un bon système scolaire, les structures de l'enseignement doivent aussi mieux tenir compte aujourd'hui de la diversité des aptitudes. Le prolongement de la scolarité obligatoire a amené la plupart des éducateurs à prendre conscience de cette diversité des aptitudes. Autrefois, l'enfant qui ne se destinait pas à l'université terminait ses études à la fin du cours primaire ou après une ou deux années supplémentaires. Aujourd'hui presque tous les enfants font au moins une partie du cours secondaire; une minorité seulement

d'entre eux poursuivront leurs études jusqu'à l'université. Les structures scolaires doivent permettre à tous les autres, c'est-à-dire à la majorité, de recevoir la meilleure formation générale possible et une préparation à une tâche utile. Cette diversité des aptitudes peut se manifester de deux façons:

1° — diversité quant à la forme d'intelligence, quant aux goûts et aux dispositions naturelles: un inventeur, un technicien supérieur, un chef d'entreprise, d'une intelligence créatrice parfois supérieure à celle d'un médecin, d'un avocat, d'un professeur, n'a pas nécessairement reçu sa formation dans l'université; de même un Picasso, dont la puissance intellectuelle n'est contestée par personne. L'intelligence conceptuelle possède, même au niveau le plus élevé, des aptitudes très diverses; l'intelligence pratique et créatrice comporte souvent autant d'intuition et de dynamisme que de dispositions proprement conceptuelles; par ailleurs, une intelligence conceptuelle d'une certaine profondeur et d'une certaine force tend à être créatrice. Une intelligence suffisamment vive et active est souvent portée vers des intérêts assez variés; en d'autres termes, la société est assez polyvalente, mais l'individu est lui-même polyvalent. Le moule unique des études classiques traditionnelles serait désormais insuffisant; il ne représente aujourd'hui qu'une partie des divers enseignements requis dans cette vaste architecture d'ensemble que doit être un système scolaire ouvert à tous, et conçu en fonction des élèves à former. D'ailleurs ce cours classique, comme on l'a vu, a bien reconnu, par sa tendance à amorcer certaines spécialisations, cette diversité des intelligences même dans le seul groupe d'élèves se destinant à l'université;

2° — diversité quant au niveau d'intelligence: les psychologues ont constaté que, d'un pays à l'autre, on retrouve à peu près la même distribution de la population suivant les divers niveaux de capacité intellectuelle définie par des tests. C'est sur cette base que l'on établit la population universitaire probable, dans un pays, à partir du chiffre de la population totale de l'âge correspondant. Selon le quotient intellectuel choisi comme critère (il varie entre 110 et 120, pour le niveau universitaire), ou selon la manière de délimiter le niveau universitaire, on établit actuellement des prévisions variant entre 11.5 pour cent et 20 ou 30 pour cent de la population totale de 18 à 21 ans comme effectifs universitaires possibles. Notons qu'on reconnaît de plus en plus à quel point l'influence du milieu peut faire varier la motivation scolaire, les aptitudes verbales et le développement de l'intelligence innée; il se peut qu'une meilleure éducation élémentaire et secondaire agisse à l'avenir sur ces facteurs. Quoi qu'il advienne, le système scolaire doit s'occuper avec autant de soin du développement des élèves qui n'iront pas à l'université que de la formation des futurs universitaires. L'école doit favoriser l'épanouissement des aptitudes et de la personnalité de

tous les enfants; elle doit préparer chacun à la vie et à un travail où il sera utile et heureux; cela requiert une diversification suffisante de l'enseignement.

c) un nouvel humanisme

15. De notre monde en rapide évolution émerge en même temps peu à peu, comme on l'a expliqué au chapitre précédent, une conception nouvelle de l'humanisme. Il est tout aussi important aujourd'hui, par exemple pour un philosophe, de connaître dans ses grandes lignes l'oeuvre d'Einstein ou les conceptions de Le Corbusier que la pensée de Camus ou de Sartre; un médecin, un physicien qui n'auraient aucune perception des sciences humaines vivraient maintenant dans un univers fort étroit; un homme politique, un administrateur, ou un homme de science incapables de lire des statistiques ou des dessins techniques ne seraient pas à la hauteur de leur tâche; un économiste, un linguiste ne comprenant absolument rien à la programmation ou même au fonctionnement de la calculatrice électronique qu'ils utilisent seraient des êtres incomplets. La connaissance du grec et du latin paraît un luxe à côté de la connaissance, aujourd'hui nécessaire, de ces nouveaux modes d'expression et de perception du monde. Pour bien des personnes, maintenant, l'éducation permanente commence le jour où elles s'aperçoivent qu'il leur faut s'initier à la statistique, à la lecture de graphiques, à l'utilisation d'une calculatrice, à la perception des arts, à la compréhension des autres hommes et des autres nations. L'école doit désormais fournir à chacun un certain nombre de ces antennes et de ces modes d'approche qui lui permettront de comprendre le monde où il vit et de s'y adapter; elle devra aussi fournir au futur technicien ou homme de science une vue d'ensemble sur un humanisme dont leurs disciplines particulières sont désormais un élément prédominant. Il faudra sans doute, par conséquent, dans les études, réduire la part de l'érudition et celle des exercices d'application pour se concentrer sur les principes fondamentaux, et développer par ailleurs l'observation, la curiosité, le sens de la recherche personnelle, les méthodes de travail et l'habitude d'utiliser les divers modes de connaissance: mathématiques, psychologie, perception des structures d'ensemble et sens de la causalité, conscience des liaisons entre les disciplines, entre l'enseignement et la vie concrète. La formation doit prendre le pas sur l'information, il faut apprendre à apprendre, parce qu'on devra s'instruire sans fin tout le long de la vie. Pour communiquer avec autrui et avec son temps, on devra posséder, à côté des modes d'expression verbale, la perception de l'expression scientifique, mathématique, technique et artistique; la compénétration de ces diverses perspectives va s'accentuant et la véritable culture d'aujourd'hui se situe à leur point de convergence et de rencontre. Les structures scolaires et les programmes d'études devront refléter

et humanisme nouveau et se faire elles aussi suffisamment multiformes.

d) préparation à la vie

46. Le prolongement des études obligatoires, le refus de l'industrie d'employer un personnel mal qualifié ou trop jeune, le peu de goût de bon nombre d'étudiants du niveau secondaire pour des études de type conceptuel trop prolongées ont incité la plupart des grands pays à prévoir, à l'intérieur même du système scolaire, divers niveaux de préparation à un travail utile. *Le Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*[3] est clair sur ce point: « Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions. » Les universités pourvoient déjà à cette nécessité et forment des médecins, des avocats, des professeurs, des hommes de science, des chercheurs. De même, à partir du niveau secondaire l'enseignement devra s'orienter en partie vers la préparation au travail de tous ceux qui termineront leurs études avant l'université. Cependant l'orientation devra éviter d'opérer un criblage prématuré parmi les élèves; c'est le défaut que présente l'actuel système des « sections » — générale, classique, scientifique, etc. — qui oblige un enfant ou ses parents à choisir trop tôt, ce qui entraine un grand nombre d'échecs et de retards. On doit se rappeler que certains esprits fort brillants offrent des cas de développement brusque ou tardif; les aptitudes et les goûts de bon nombre d'enfants ne se dessinent clairement que vers le milieu ou la fin de l'adolescence; pour d'autres, cependant, à la sortie de l'élémentaire, les tests intellectuels et l'examen psychologique laissent voir avec assez de certitude qu'ils ne dépasseront pas un certain niveau scolaire. Mais tous, quelles que soient leurs possibilités, ont droit au plein développement de leurs aptitudes. On doit pourvoir aux besoins de tous les enfants qui n'iront pas jusqu'à l'université et offrir dans l'école même, suffisamment diversifiée, le type de formation qui aidera chacun à se réaliser progressivement dans le sens de ses goûts et de ses dons.

e) besoins de la société

47. Dans le monde contemporain, un pays qui ne possède pas un nombre suffisant de techniciens qualifiés à tous les niveaux est condamné à retomber au rang de pays sous-développé. Les grandes nations occidentales l'ont bien compris et développent aujourd'hui largement l'enseignement technique, uniformisent la qualification des techniciens par des études et des diplômes officiels, et perfectionnent la formation des travailleurs déjà dans un emploi par des cours à temps partiel; dans certains pays, comme dans quelques

(3) Québec, 1962, tome I, p. 116.

« Länder » d'Allemagne, les jeunes travailleurs de l'industrie re
çoivent environ une journée par semaine d'enseignement à temp
partiel jusqu'à l'âge de 18 ans. Les mathématiques, les science
et les techniques enseignées dans ces cours sont en étroite liaiso
avec l'industrie moderne. En France, dans certaines « Länder
d'Allemagne, en URSS et en Angleterre, l'enseignement techniqu
est l'une des voies d'accès vers les études supérieures; on peu
passer d'un niveau d'études techniques à un niveau plus élevé, o
d'un travail industriel spécialisé à une formation technique plu
avancée, soit par la voie des études techniques à temps complet
soit par des cours du soir; de n'importe quelle étape du cours tech
nique, on peut ainsi, par degrés, parvenir jusqu'au diplôme d'ingé
nieur. L'organisation de l'enseignement technique doit, pour ré
pondre aux besoins réels de l'emploi dans un pays, se faire en colla
boration constante avec le marché du travail. Cette importanc
nouvelle de la formation technique, maintenant partout reconnue
requiert une organisation et des structures scolaires assez diffé
rentes des structures traditionnelles, aussi bien au niveau secon
daire qu'au niveau supérieur; c'est dans cette perspective que l'An
gleterre, pour prolonger l'enseignement technique de niveau secon
daire, est sur le point de créer plusieurs universités techniques, qu
les États-Unis ont fondé des « junior colleges » offrant les ensei
gnements technologiques aussi bien que le début de l'enseignement
supérieur, et que l'on voit s'introduire au niveau secondaire, dans
divers pays, des options et des enseignements de caractères concret
et technique : mécanique, électricité, menuiserie, dessin de mode
etc.

f) nécessités démographiques

48. Plus des trois quarts des effectifs scolaires devant se diriger
vers des emplois et professions techniques, il importe, si l'on veut
éviter la confusion et les embouteillages, que l'orientation vers ce
genre de carrière soit graduelle et faite avec grand soin. Les
erreurs de planification et d'aiguillage dans ce domaine mettraient
en cause le destin d'une énorme population scolaire. Il y a chez
nous, pour le moment, beaucoup plus de cours et d'enseignements
à organiser, dans le domaine technique, que de traditions à rénover,
ce qui, d'une certaine façon, rend la tâche plus facile. L'accroisse-
ment démographique, le prolongement de la scolarité obligatoire,
la nécessité de l'instruction dans tous les domaines auront, d'ici
une ou deux décennies, presque quintuplé la population scolaire au
niveau des études supérieures; il est bien évident qu'une partie
importante de ces effectifs ne peut plus se contenter de la formation
classique traditionnelle conduisant aux professions dites libérales;
il faut former beaucoup plus d'ingénieurs, de scientifiques, de
techniciens supérieurs; par cet élargissement des effectifs et cette
ouverture des cadres, au niveau supérieur, l'on n'aura pourtant
pourvu à la formation spécialisée et professionnelle que d'un quart

environ de la population scolaire. La même ouverture et la même diversification doit s'effectuer à partir du niveau secondaire, afin de pourvoir aux besoins de 75 pour cent de la population scolaire de cet âge. Seules des structures souples et diversifiées permettront de canaliser ces effectifs, en développant progressivement les aptitudes de chacun au moyen d'options où s'entremêleront les disciplines de type plutôt conceptuel et les disciplines à prédominance concrète, sans cloisonner entre elles ces orientations ou sans favoriser les unes au détriment des autres, et en permettant à tous les enfants d'en expérimenter les diverses possibilités.

g) orientation

49. Le système scolaire devra aider l'enfant à se diriger vers le genre de cours et d'enseignement qui répond à ses goûts et aptitudes; l'élève lui-même, les parents et les maîtres devront collaborer à cette orientation graduelle, jamais tout à fait irréversible, dans un système assez diversifié et assez souple. Le rôle de l'orienteur sera non pas d'alléger l'école de tous ceux qui ont quelque difficulté dans leurs études en les dirigeant vers d'autres écoles; l'orienteur sera un auxiliaire essentiel de la polyvalence et de son bon fonctionnement; il devra connaître parfaitement les options existantes, leur contenu, les aptitudes auxquelles elles répondent, les perspectives vers lesquelles elles débouchent, afin de trouver celles qui permettront à l'enfant de s'épanouir, d'atteindre à une certaine sécurité intellectuelle et émotive, de se préparer progressivement pour une carrière où il sera vraiment heureux et productif.

h) le personnel enseignant

50. Cette continuité des structures d'un degré à l'autre, l'intégration des enseignements techniques avec les autres enseignements en un seul système d'options, les profondes et rapides adaptations du système scolaire aux besoins changeants de notre société vont exiger un personnel enseignant bien qualifié, adaptable, diversifié, et sans cesse éveillé aux courants nouveaux de l'éducation dans son ensemble. L'enseignement réclamera des méthodes nouvelles, faisant une plus large place à l'expérimentation et au travail personnels de l'élève, au travail en équipe, à la collaboration entre eux des différents maîtres et des diverses disciplines. Et toute réforme scolaire importante doit commencer par les enseignants et accorder la primauté à leur formation. Là aussi, bien entendu, se pose un problème d'effectifs, de répartition rationnelle de ces effectifs qui nécessite un recrutement bien organisé et des prévisions assez sûres. Dans bien des cas on devra réunir les enseignants d'établissements qui travaillaient jusqu'ici séparément afin de les utiliser avec plus d'efficacité au service d'un plus grand nombre d'élèves; cette concentration des énergies ne peut se faire que dans un esprit de collaboration cordiale; c'est pourquoi il faudra sans cesse mettre en lumière la visée du bien commun, du bien de tous et chacun de ces enfants à éduquer, et les perspectives

globales de l'enseignement, seuls objectifs capables de contre-balancer les particularismes traditionnels.

Conclusion

51. Bien des facteurs entrent en ligne de compte, comme on le voit, dans l'établissement de structures scolaires continues, souples, bien articulées, évitant toute orientation prématurée, tout cloisonnement et toute ségrégation, et répondant aux aptitudes des enfants ainsi qu'aux besoins de la société. Pour définir les cadres généraux, les étapes et la nomenclature que nous voulons proposer, il paraît nécessaire d'examiner d'abord le problème de la durée totale des études, puis les niveaux d'études et leurs modes de jonction, ainsi que la structure interne de chacun de ces niveaux.

II

La durée totale des études

Introduction

52. La longueur des études, pour un élève, dépend à la fois de ses motivations et de ses dons particuliers, du niveau où il peut et veut atteindre, des lois de la scolarité obligatoire, du devoir pour chacun de se préparer à la vie et de fournir à la société dont il est membre, au terme d'études en grande partie financées par cette société, un travail utile, profitable à autrui.

Prolongement des études

53. La durée des études a varié au cours des siècles selon la notion qu'on avait de l'utilité de l'instruction et de la culture pour les diverses classes sociales. On a longtemps considéré les études élémentaires comme bien suffisantes pour la plupart; les études secondaires et universitaires restaient l'apanage de quelques privilégiés. Puis les études élémentaires se sont allongées de quelques années terminales, avant d'en arriver à s'articuler tout naturellement avec un secondaire désormais accessible à tous. Les lois interdisant l'emploi des enfants dans l'industrie, des conditions de vie meilleures dans la plupart des pays d'Occident, les exigences intellectuelles de plus en plus élevées de bien des métiers et professions, une conscience plus nette de l'éducation en tant que valeur économique pour un pays — tous ces facteurs ont contribué à prolonger les études de quantité de gens qui autrefois quittaient l'école à la sortie de l'élémentaire.

Durée minimale obligatoire :
a) adoption, prolongement

54. Ces facteurs ont entraîné les États à imposer, puis à prolonger la scolarité obligatoire. Promulguée dès le 18e siècle en Prusse et au 19e siècle dans l'État du Massachusetts, adoptée en France en 1882, en Angleterre en 1880, elle entra dans nos lois en 1943 et fut en 1961 prolongée jusqu'à l'âge de 15 ans. Dans quelques pays d'Europe, après la scolarité obligatoire à temps complet, le jeune travailleur de l'industrie est astreint jusqu'à l'âge de 18 ans à une scolarité partielle d'une journée par semaine; les cours

théoriques et pratiques, orientés vers une meilleure formation technique, donnent droit, si on réussit aux examens, à de meilleurs salaires. Plusieurs pays envisagent de prolonger la scolarité obligatoire complète jusqu'à 18 ans.

b) dans notre province

55. Dans notre province comme ailleurs, l'industrie tend de plus en plus à exiger un niveau de formation générale et technique assez élevé permettant de passer avec souplesse d'un emploi à un autre dans un univers technique en rapide évolution. Il faudra sans doute, pour assurer un enseignement professionnel suffisant, à l'intérieur même du système scolaire, prolonger tôt ou tard la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans; et l'on pourrait, comme mesure temporaire, songer à établir dans les diverses régions, avec la collaboration de l'industrie, des cours de qualification technique pour les jeunes travailleurs. Certains d'entre eux seraient alors capables de passer d'un emploi primaire à un emploi secondaire ou tertiaire, au rythme des transformations de notre industrie.

Durée maximale: enseignement supérieur et universitaire

56. A l'heure actuelle, à l'Université McGill comme à l'Université Laval et à l'Université de Montréal, l'âge normal d'un finissant en médecine est de 25 ans, celui d'un finissant en droit de 24 ans. Le jeune avocat a donc 19 ans de scolarité, le jeune médecin, 20. A l'Université McGill, on est ordinairement qualifié comme ingénieur civil à 22 ans; à l'Université Laval et à l'Université de Montréal on l'est à 24 ans, si l'on a obtenu le baccalauréat ès arts, ou à 22 ans, si l'on a été admis à la fin du cours scientifique de l'école publique. Le jeune ingénieur qui n'est pas passé par le collège classique a donc 16 ou 17 ans de scolarité, celui qui y est passé, 18. Tous ont fait de 7 à 10 années d'études au delà des neuf années de scolarité obligatoire.

Durée totale des études aux divers niveaux:

a) problème de justice sociale

57. La durée globale des études, qu'il s'agisse de la scolarité minimale obligatoire ou des longues études universitaires, pose des problèmes sociaux, économiques, démographiques aussi bien que psychologiques et culturels. Il est contraire à la justice sociale d'obliger un Canadien français à étudier deux ans de plus qu'un Canadien anglais pour obtenir un titre universitaire équivalent; il se trouve désavantagé par ce retard; d'autre part la chose entraîne une dépense des deniers publics durant deux années de plus. Il est indispensable d'établir des cours d'études de même longueur pour les élèves de langue française et les élèves de langue anglaise et qu'un grade spécifique représente autant que possible des études équivalentes par leur niveau, leur durée et leur contenu, indépendamment de l'université qui les confère. A l'intérieur du système catholique et français, il est illogique, incohérent, et également injuste que, pour entrer dans une même faculté, disons la faculté des sciences, les uns fassent trois années d'études préparatoires

de plus que les autres. Enfin du côté anglais comme du côté français certaines facultés, comme le droit, n'admettent que les titulaires d'un baccalauréat ès arts ou d'un « Bachelor of Arts ». Il serait raisonnable que les cours axés sur l'université soient tous de même longueur et de même niveau, intégrés en un programme commun qui devienne la seule voie d'accès aux facultés universitaires. A l'intérieur de l'université même, une coordination s'impose entre les exigences des diverses facultés.

b) problème économique et financier

58. Tous les pays reconnaissent aujourd'hui que l'éducation est un bon placement autant pour la société que pour l'individu. Lancer des jeunes gens dans la vie sans les avoir préparés à une tâche utile, c'est fabriquer des chômeurs et favoriser la délinquance. On a tout intérêt à garder dans les écoles, pour les mieux former, les jeunes gens de moins de 18 ans que l'industrie ne veut pas employer. Par ailleurs, pour les études les plus longues, on économiserait les deniers publics si on pouvait atteindre aux même résultats en un temps plus court, soit par un meilleur aménagement des programmes, soit par une année scolaire, ou des semaines et journées d'études plus longues, — économie qui serait à bien courte vue cependant si on la pratiquait au détriment de la formation intellectuelle ou de la santé physique ou mentale de l'étudiant et des futurs citoyens.

c) problème démographique

59. Ces problèmes financiers sont liés à des données démographiques. Il en coûterait fort cher de hausser brusquement de deux ans la scolarité obligatoire, puisque c'est toute la population d'âge scolaire qui en serait affectée et pour laquelle il faudrait trouver locaux, professeurs et équipement scolaire. Ou prolonger, par exemple, les cours de sciences ou de génie entraînerait de même des dépenses considérables, bien que cette mesure n'affecterait qu'une portion de la population scolaire. Chacune des étapes d'une réforme scolaire doit être envisagée sous un angle financier et démographique à la fois. Dans cette perspective, on doit se rendre compte que le nombre probable d'étudiants dans les universités doublera d'ici 1970. Près de 100 pour cent des enfants feront les neuf à dix années de scolarité aujourd'hui prévues par la loi, — la seule exception étant le groupe des déficients mentaux non-éducables. De 12 à 20 pour cent des enfants poursuivront des études supérieures, les autres, soit environ 80 pour cent, termineront entre 15 et 19 ans des études les ayant préparés au monde du travail.

d) problème psychologique

60. Aucune accélération, aucune compression de programmes ne doit forcer les étapes du développement psychologique sur lesquelles les psychologues semblent s'accorder : l'enfance, période des automatismes, de l'acquisition des habitudes, du développement plus rapide de la mémoire, se prêtant à l'enseignement des connaissances

e base; l'adolescence, période plus consciente, où l'individu tente 'harmoniser sa personnalité avec une certaine vision du monde; a jeunesse, où l'être social cherche sa place dans son milieu et veut jouer un rôle utile. Vers 12 ans, on passe du premier stade au econd; entre 17 et 20 ans, du second au troisième. Les psycho- ogues n'ont pas établi une table précise de concordance entre les tades du développement intellectuel et ceux de l'évolution affective. Jn enfant très développé intellectuellement pourrait souffrir d'ins- abilité affective si on le plaçait avec des élèves plus âgés ayant tteint une maturité plus grande. Par ailleurs, on serait mal avisé e confiner un élève dans un stade psychologique ou affectif qu'il dépassé; une tendance paternaliste qui chercherait à prolonger ndûment l'adolescence n'engendrerait que des paresseux, des insa- isfaits et des révoltés. Les programmes des diverses étapes sco- aires doivent être assez stimulants, assez rapides et assez nour- issants pour l'esprit si l'on veut éviter l'apathie intellectuelle. Jn excès de lenteur, un enseignement sans substance, un climat 'ennui intellectuel ont sans doute détérioré beaucoup plus de bons sprits, dans notre milieu, que le surmenage intellectuel — qui n'est uère la tendance des systèmes scolaires d'Amérique. Il ne s'agit as d'augmenter la quantité des connaissances à transmettre, mais lutôt de les choisir en fonction de leur valeur de formation et l'illumination pour l'intelligence, de leur pouvoir stimulant, de eur qualité nutritive véritable.

51. Les programmes, à l'intérieur de la durée globale des études, doivent comporter une formation générale dans les disciplines de base et une part de formation adaptée plus directement aux apti- udes de l'enfant, à sa préparation plus ou moins lointaine à un ravail utile. La grande mobilité des occupations dans l'industrie xige un niveau assez élevé de formation générale; il n'est plus uffisant, pour gagner sa vie, de savoir lire, écrire et compter; on doit, en quelque sorte, « apprendre à apprendre », savoir étudier ar soi-même, être curieux, et capable de nourrir cette curiosité. On peut en dire autant à cet égard de celui qui quittera l'école à quinze ans que de celui qui fréquentera l'université. L'université noderne ne peut plus, comme l'université médiévale, prétendre ini- ier à la totalité des connaissances humaines. L'extraordinaire mul- iplication des connaissances depuis trois siècles a rendu utopique un tel idéal d'universalité; l'esprit humain, dont le pouvoir d'acqui- ition et de rétention n'est pas illimité, peut à peine aujourd'hui mbrasser tout le champ du savoir dans une seule discipline. La eule forme d'universalité possible désormais est peut-être l'initiation aux divers modes d'approche de la vérité, comme on arrive à les coordonner ou à les utiliser tour à tour dans certains organismes le recherche supra-universitaires ou inter-facultaires. C'est donc avant l'université qu'on doit acquérir un fonds commun de culture

e) problème culturel

générale mais non pas sous la forme d'un encyclopédisme aujour
d'hui illusoire. Léonard de Vinci, peintre, philosophe, poète, math
maticien et inventeur de machine volante, ne pourrait aujourd'hu
être un maître que dans une ou deux disciplines et l'humaniste de l
Renaissance qui pouvait réellement avoir « lu tous les livres »
pour successeur de nos jours quelqu'un qui poursuivra ses étude
dans le cadre de l'éducation permanente, sans jamais approfondi
plus que quelques domaines du savoir; pour élargir leur univer
intellectuel, les adultes ont aujourd'hui à leur portée des cour
de tous niveaux offerts par les institutions d'enseignement, la radi
et la télévision, soit pour se perfectionner dans une spécialité o
en suivre les progrès récents, soit pour meubler intelligemmen
les loisirs que leur ménagent une semaine de travail de plus en plu
courte, l'organisation technique de la vie quotidienne ou un âg
de retraite qui tend à s'abaisser.

L'âge d'entrée à l'université, élément déterminant

62. Dans la grande variété des systèmes scolaires et malgr
l'inégalité des étapes marquant la durée totale des études, un élé
ment de similarité rapproche les divers types de structures, c'es
l'âge d'entrée à l'université, défini par le nombre d'années d
scolarité antérieure. La scolarité de douze ans semble celle qu
jouit de la plus grande faveur à travers le monde. On la retrouv
parfois conjointement avec une scolarité de onze ou de treize ans
dans la moitié des pays les plus importants. Pour ne mentionne
que les principaux, citons : l'Autriche, l'Allemagne de l'Est, l'Alle
magne de l'Ouest, la Belgique, le Danemark, l'Écosse, l'Espagne
la France, les États-Unis, la Grèce, l'Irlande, le Japon, le Luxem
bourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, la Finlande, la Suisse, l
Hongrie, l'Argentine, le Brésil et quatre provinces canadiennes
D'après les données compilées par l'Unesco, notre province sembl
présenter un cas unique en ce qui concerne le nombre d'année
de scolarité exigé des élèves du cours classique pour entrer à l'uni
versité; cette exigence les place sur un pied d'infériorité marquée
Pour un diplôme universitaire de même valeur, des étudiants accu
sent un retard de deux ou trois ans qui pourraient être employé
à des études avancées ou à un travail productif. D'où pour eux
frais d'études considérablement accrus et important manque
gagner.

Recherche d'un équilibre, solution proposée

63. Les réflexions de notre Commission, dans la recherche d
meilleur système et d'un équilibre entre ces divers facteurs sociaux
économiques, psychologiques et culturels, ont pris pour centre e
pour objectif le bien des enfants de notre province, la formation
leur donner parce qu'ils y ont droit, le développement des aptitude
de chacun dans un système assez souple pour n'imposer à aucu
enfant une orientation prématurée mais permettant au contraire
chacun de développer progressivement ses dons. Il nous a paru tou

à fait réalisable, après un cours élémentaire de six ans, de réduire de huit à sept ans la durée des études précédant l'entrée dans les facultés qui exigeaient un baccalauréat ès arts: un réaménagement des programmes, l'élimination d'une bonne part d'encyclopédisme, des méthodes et des didactiques nouvelles permettront cette compression. Par ailleurs, il serait sans doute difficile et coûteux d'imposer brusquement aux commissions scolaires l'addition d'une ou deux années supplémentaires aux cours qu'elles donnent dans leurs écoles. C'est là une des raisons pour lesquelles nous subdivisons cette durée de sept ans (de la 7e à la 13e année inclusivement) en deux niveaux distincts : le niveau secondaire, et un niveau que nous appelons niveau pré-universitaire et professionnel dont l'objectif sera la préparation à l'entrée en facultés ou dans les autres écoles supérieures (Beaux-Arts, Conservatoire ou autres) d'une part, et la spécialisation en vue d'une carrière d'autre part. Tout le monde se préparant, par ses études, à un travail ou à une carrière, l'étudiant d'université le fait en deux étapes : études pré-universitaires et études professionnelles longues (en droit, sciences, lettres et autres), tandis que l'étudiant qui termine après une 13e année le fait par des études professionnelles courtes : technologies diverses, techniques de la radio, de la télévision, du travail de secrétaire, de traducteur, d'interprète, etc., Nous désignons ce niveau d'études par un vocable nouveau, puisqu'il ne s'agit là ni du collège tel qu'on le conçoit actuellement, ni du « junior college » américain, comme nous l'expliquerons plus longuement dans le chapitre consacré à ce niveau d'études; ce niveau d'études pré-universitaires et professionnelles sera dispensé dans des établissements qui s'appelleront des instituts. La durée totale de 13 années — nous ne comptons pas ici la maternelle — sera donc divisée en un élémentaire de six ans, suivi de deux niveaux: le niveau secondaire et le niveau de l'institut.

III

Continuité et jonction de l'élémentaire au secondaire

Introduction

61. La répartition des années de scolarité obligatoire ou des années de scolarité débouchant sur l'université varie beaucoup d'un pays à l'autre. En France on a cinq années de primaire suivies de sept années de secondaire. En Angleterre, cinq ou six ans de primaire et six de secondaire menant au « college ». Dans certains états américains, après les douze années de primaire et de secondaire, on a maintenant des « junior colleges », parallèles aux deux premières années de « college » faites à l'université même; l'Ontario se dispose à créer aussi des « community colleges ».

L'élémentaire et le secondaire — leur évolution

63. A l'époque où le cours élémentaire était un cours terminal pour la majorité des élèves, le programme des écoles catholiques lui assignait comme fonction d'enseigner « ce qui est nécessaire

aux besoins communs à tous les hommes quel que soit leur rang social ». Dans le secteur catholique français, l'enseignement classique constitua longtemps le seul enseignement de niveau secondaire. Un cours secondaire distinct finit toutefois par se développer dans les écoles publiques catholiques françaises. Par la suite on vit se réduire la barrière entre l'élémentaire et le secondaire et ces deux niveaux se relier avec plus de souplesse.

Fondement psychologique de ces étapes scolaires

66. Appuyée sans doute sur une sorte de sagesse des nations et sur un instinct psychologique assez juste, la tradition qui fixe la fin des études élémentaires vers l'âge de douze ans rencontre les théories des psychologues et des éducateurs qui constatent que cet âge marque un point tournant dans l'évolution de l'enfant. Il peut être utile ici, — et pour l'ensemble de cette partie de notre rapport, qui porte sur les structures — de présenter une brève synthèse de théories sur l'évolution psychologique de l'enfant; bien que les théories célèbres de Piaget soient controversées et qu'elles s'appliquent principalement au développement intellectuel de l'enfant, elles peuvent constituer un cadre commode pour classer certaines constatations autour desquelles la plupart des psychologues s'accorderaient sans doute assez aisément. Piaget distingue, jusqu'à l'âge de quinze ans environ, cinq stades principaux dans le développement de l'intelligence; les limites d'âge qu'il indique sont toujours, dans sa pensée, assez approximatives; notons que le passage d'un stade à l'autre prend souvent une apparence brusque et comme explosive, bien qu'il ne soit que le résultat d'une maturation progressive. Ces cinq stades comprennent:

a) une *période intuitive*, qui commence vers quatre ans, où l'enfant, au moyen du jeu, compare, associe, oppose les objets; il range, il enfile, ordonne, construit, selon une activité qu'il sait déjà prévoir et organiser. Lorsque l'intérêt, mobile de son activité, diminue, l'activité cesse. Au point de vue social, il se distingue lui-même comme une entité au milieu des autres; les enfants jouent côte à côte plutôt qu'ensemble, mais imitent les jeux l'un de l'autre, ce qui implique une inter-action. Au plan affectif, l'enfant supporte sans angoisse l'éloignement de sa mère, à laquelle on peut substituer une autre personne. Il semble que cette époque pourrait marquer le début d'une carrière scolaire, puisque l'enfant peut alors, sous la conduite d'un adulte, se livrer à des activités systématiques qui l'intéressent, socialiser sa personnalité, acquérir une plus grande maturité émotive. À cet âge les activités des garçons et des filles ne sont pas nettement différenciées;

b) un deuxième stade (6, 7 et 8 ans), que Piaget appelle le *stade opératoire concret inférieur*, peut commencer même vers cinq ans et demi: pourvu que son activité s'appuie constamment sur un support concret, l'enfant est alors capable de compter les objets,

l'en extraire quelques-uns du total, d'aller de la partie au tout et nversement, par la synthèse et l'analyse réversibles. Il acquiert e concept fondamental d'espace — sous l'aspect de la longueur et le la surface, mais pas encore sous l'aspect du volume —; en lui, apparaît la notion de la conversion de la quantité — par exemple, l'une même quantité d'eau versée dans des récipients de formes différentes. Capable d'une logique réelle, il peut, toujours appuyé ur le concret, renverser une action, combiner des actions succes-ives en une activité organisée. L'enfant de cet âge possède un ontrôle psycho-moteur plus affiné, permettant des tâches délicates où s'associent le corps et l'esprit: depuis bien des générations, dans es cultures occidentales, c'est alors qu'on lui enseigne l'écriture. Par une importante évolution affective, l'enfant introduit, à ce tade, des règles dans ses jeux sociaux: il accepte que l'adulte mpose des tâches: le concept de devoir commence à prendre forme t permet à l'enfant de mener à bonne fin la tâche entreprise, même i l'intérêt flanche. Au plan social, l'enfant collabore maintenant avec les autres enfants, pour des jeux de construction, par exemple; malgré cette inter-action, le contact social le plus important et le plus efficace pour l'enfant reste le contact avec l'adulte;

c) à neuf ans, Piaget distingue le début d'un troisième stade (9, 10 et 11 ans), le *stade opératoire concret supérieur*, où le support concret perd de son importance dans l'activité intellectuelle de l'enfant; le calcul mental devient possible, car l'enfant commence à se représenter les quantités sans s'appuyer sur les objets. La notion d'espace se structure, ainsi que celles de la gauche, de la droite, du haut, du bas; il perçoit la perspective et, par conséquent, une troisième dimension, qu'il ne saisissait pas auparavant. À ce stade, l'enfant demande des explications, aime raisonner, veut vérifier l'exactitude de ses idées, de ses perceptions des phénomènes. Au plan social, ce n'est plus l'adulte qui est le contact le plus important, mais le groupe d'enfants et même le « gang »; cette identification au groupe permet d'utiliser des motivations collectives; c'est dans ce jeu d'inter-action que se développe la notion du « fair play », de l'honnêteté et de la loyauté dans les relations. Au point de vue scolaire, l'utilisation systématique du travail en équipes serait très appropriée, de même que l'enseignement de matières où s'affirment le sens de l'espace et du temps, toisé, géographie, histoire, langue seconde. D'autres psychologues que Piaget, les éducateurs et les parents constatent que les enfants qui vivaient jusque-là très facilement en groupes mixtes, ont tendance à se séparer spontanément selon le sexe, garçons d'un côté et filles de l'autre; il serait artificiel, durant quelques années, de leur imposer des activités sociales ou mondaines de type mixte;

d) à douze ans, selon la théorie de Piaget, commence le *stade formel inférieur* (12, 13 et 14 ans) et le début de l'adolescence:

l'enfant, au point de vue cognitif, devient capable de raisonnement abstrait et de raisonnement par hypothèse; il peut, par un retour au réel et aux faits, vérifier une théorie, au lieu de se contenter comme auparavant d'explorer les apparences, de s'en tenir aux phénomènes. Il possède maintenant le concept de volume. Des aptitudes et des intérêts personnels se manifestent, au plan intellectuel, encore peu stables cependant et susceptibles de toutes sortes de variations sous la pression des événements extérieurs. Au plan social, l'enfant non seulement accepte comme auparavant des règles d'action, mais est capable d'en trouver par lui-même ou sous l'influence collective du groupe; l'idée de « fair play » est alors très ancrée, l'enfant est très sensible aux attitudes du groupe et ne peut s'en dissocier sans devenir un paria;

e) le cinquième stade, le *stade final supérieur* (15, 16 et 17 ans) peut commencer, pour certains, vers quatorze ans : l'intelligence perçoit alors nettement les régularités, les relations de concomitance, de causalité. Les goûts et les aptitudes restent assez instables et se prêtent à l'exploration de divers champs d'activité; les relations des jeunes entre eux ou avec les adultes changent de mode et permettent des expériences d'auto-gouvernement.

Nécessité d'une continuité pédagogique entre l'élémentaire et le secondaire

67. Les fines distinctions établies par les psychologues contemporains permettent également de saisir une profonde continuité dans le développement de l'enfant. Ce qui était vrai de l'enfant reste longtemps vrai de l'adulte; et l'on sait par exemple que l'intérêt reste un des plus puissants moteurs de développement intellectuel aussi bien au niveau universitaire qu'aux niveaux élémentaire et secondaire; de même, le jeu, au niveau élémentaire aussi bien qu'au niveau secondaire, jeu d'abord sans contrainte qui devient peu à peu un jeu régi par des règles. Les méthodes modernes d'éducation qui utilisent ces dynamismes de l'enfant au niveau élémentaire devraient continuer de s'en servir au niveau secondaire; on a eu trop tendance, sans doute, dans l'enseignement traditionnel, à utiliser, dès le début du secondaire, le cours doctoral du type universitaire, centré sur la matière enseignée au moyen d'un exposé fait par le professeur plutôt que centré sur l'élève; il y aurait grand avantage à s'inspirer, durant tout le secondaire, des méthodes plus actives maintenant préconisées pour le niveau élémentaire.

Avantages et inconvénients de cette division

68. La division du cours d'études en un niveau élémentaire et un niveau secondaire, division d'origine historique et sociologique, correspond, comme on l'a vu, au passage de l'enfance à l'adolescence vers l'âge de douze ans. Elle répond aussi au besoin de changement et de nouveauté chez l'élève de cet âge, après environ six années d'études dans un même établissement ou selon un même programme de base assez uniforme. Par ailleurs, cette division favorise une

rupture pédagogique qui n'est pas souhaitable, et qui correspond mal à une conception nouvelle de l'éducation perçue comme un ensemble et dans une perspective unifiée. Le secondaire devra, nous semble-t-il, sans doute initier l'enfant à bien des matières nouvelles, mais en continuant de s'inspirer de méthodes aujourd'hui éprouvées et fort recommandées pour le niveau élémentaire: centres d'intérêt, travail autonome de l'élève, initiative laissée à ses dons créateurs, travail en équipe.

Nécessité de revaloriser l'élémentaire

69. Dans notre province, les enseignants de l'élémentaire et du secondaire du secteur protestant sont tous formés dans une même institution universitaire; des traitements comparables d'un niveau à l'autre permettent ensuite de garder dans l'élémentaire des enseignants particulièrement doués pour ce niveau. Du côté catholique, les instituteurs des deux niveaux sont formés dans les écoles normales; mais ils sont ensuite plus attirés vers le secondaire, à cause du meilleur traitement et de la considération qui s'y attachent; les administrateurs, dans la pénurie actuelle de maîtres, tendent aussi à faire passer très vite au secondaire de jeunes instituteurs qui ont enseigné un an ou deux avec succès au niveau élémentaire. Ces procédés ne peuvent que nuire gravement à l'enseignement élémentaire, cependant si important pour l'enfant, à l'époque où sa personnalité est le plus malléable. Durant ces années, il acquiert les mécanismes intellectuels de base, apprend à conceptualiser son observation du réel, prend contact pour la première fois avec les instruments de travail et d'expression — lecture, écriture, calcul, — dont il se servira toute sa vie. En outre, pour bien des enfants, l'école élémentaire est le premier milieu social où il s'insère en dehors de la famille; l'instituteur ou l'institutrice est, comme on l'a vu, le premier personnage en qui il pourra transposer la confiance qu'il n'éprouvait jusque là que pour ses parents; pour la première fois, l'univers enfantin est confronté avec un milieu intellectuel et moral et un monde de valeurs qui n'est pas nécessairement celui de la famille. Le succès ou l'échec de cette expérience est déterminant pour toute son évolution future. C'est pourquoi l'enseignement élémentaire devrait jouir de la même estime et de la même considération que l'enseignement secondaire; il réclame encore plus d'art et de science pédagogiques et une psychologie aussi sûre. Et, comme le dit Alfred North Whitehead, l'éducation, au niveau élémentaire, requiert presque du génie, puisqu'il s'agit alors de former l'âme humaine[4].

Coordination pédagogique et nécessités pratiques

70. Ces diverses considérations nous ont amenés à recommander, dans le premier volume de notre rapport, qu'une même commission,

(4) « The art of education is never easy. To surmount its difficulties, especially those of elementary education is a task worthy of the highest genius. It is the training of human souls », Alfred North WHITEHEAD, *The Aims of Education*, Mentor Books, 1949, page 62.

rattaché au Conseil supérieur de l'Éducation, ait juridiction sur l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire et qu'un même service des programmes, dans le ministère, ait la responsabilité de ces deux niveaux d'études. Cependant, la tradition et l'habitude de distinguer ces deux niveaux sont inscrites dans les structures locales et dans la distribution géographique des écoles. On sait que les structures du nouveau ministère de l'Éducation ont conservé la division traditionnelle. On pourrait cependant, selon les nécessités géographiques et les possibilités du transport, grouper parfois en une seule grande école les trois dernières années du cours élémentaire données actuellement dans plusieurs écoles rapprochées; pour que ces groupements administratifs se fassent avec une certaine uniformité, nous suggérons que le cours élémentaire soit divisible en deux cycles égaux; une école offrant les trois premières années pourrait s'adjoindre parfois la maternelle; une école offrant les trois années suivantes pourrait comporter une année de rattrapage, dont nous reparlerons plus loin.

Structures proposées pour l'élémentaire: a) durée

71. Le cours élémentaire de nos écoles publiques comporte sept ans. L'année dernière le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique a proposé de le ramener à six ans; les programmes de ce nouveau cours n'ont cependant pas encore été préparés. Bien des mémoires, présentés à notre Commission, ont proposé de réduire le cours élémentaire à six ans et quelques-uns même à cinq ans. Le cours de six ans est actuellement le plus répandu aux États-Unis et dans les provinces canadiennes ainsi que dans bon nombre de pays d'Occident. L'organisation et la diffusion des classes maternelles publiques, une redistribution plus logique du programme, l'élimination de certaines surcharges et de certaines répétitions, mais surtout un réaménagement des horaires et de l'année scolaire, permettraient facilement d'inculquer en six ans les notions fondamentales de religion et de morale, de français, de calcul, d'éducation physique et de sciences qui font l'objet de l'enseignement à ce niveau. En effet, en sept ans, nous donnions moins d'heures de classe que la Belgique et le Luxembourg en six ans et juste un peu plus que la Suisse en cinq ans; la France, dont le cours primaire est de cinq ans seulement, donne 4,950 heures de classe, alors que, dans notre province, durant les cinq premières années de l'élémentaire, on donne 4,446 heures de cours seulement; — notons qu'on se plaint en France d'une surcharge des horaires et qu'on a tenté une expérience du mi-temps sportif, dont nous parlerons plus loin. Bien que les psychologues ne croient pas nécessaire de faire coïncider les niveaux scolaires avec les stades du développement, il peut sembler commode de le faire; un cours élémentaire de six ans permettrait ainsi d'entrer à douze ans dans le cours secondaire, au moment du passage de l'enfance à l'adolescence, du moins pour la majorité des enfants, en supposant qu'ils soient entrés à l'école

élémentaire à six ans. Cela permettrait de faire coïncider le séjour à l'école maternelle avec la période intuitive, entre quatre ans et cinq ans et demi.

b) rythmes, promotion automatique

72. Certains parents trouvent le cours élémentaire trop long et placent les enfants dans des établissements privés qui donnent un cours élémentaire de cinq ou six ans. Des écoles publiques offrent actuellement un enseignement accéléré. On sait par ailleurs que beaucoup d'enfants ont des difficultés durant leurs études élémentaires, redoublent des classes, accumulent des retards. C'est pourquoi on a adopté, dans certains pays, la division des classes selon deux ou trois rythmes d'apprentissage; chacun avance ainsi à un rythme plus conforme à ses aptitudes, se développe plus naturellement sans éprouver un sentiment d'infériorité s'il est lent, sans perdre son temps et devenir paresseux ou agité, s'il est doué. Nous proposons qu'on essaie de toutes les manières possibles d'adapter de mieux en mieux l'enseignement aux rythmes individuels d'apprentissage, et qu'on fasse toutes les expériences nécessaires pour favoriser cette adaptation. C'est ainsi que toute école élémentaire de dimension suffisante pourrait diviser chaque classe en deux ou trois rythmes d'apprentissage, au besoin, de façon à pouvoir accorder une attention particulière aux élèves lents ou aux élèves particulièrement doués. Cependant on doit éviter à tout prix que cette division n'aboutisse à des sections rigides; le classement doit rester souple, on doit reclasser les élèves deux fois par année si on le juge utile, faire changer un élève de groupe si c'est avantageux pour lui. L'enseignement par équipe de deux ou trois professeurs permettrait, de semaine en semaine, un travail avec de petits groupes d'enfants qui ont des difficultés, afin de leur éviter un retard dans telle ou telle matière. La division des classes en deux ou trois rythmes permet à un élève qui ne suit qu'avec peine le groupe le plus doué de changer de classe à la fin de l'année, mais en passant dans le groupe moyen; l'enfant qui est dans le groupe lent passera dans la classe suivante et dans le rythme lent, et on l'aidera, par un enseignement et une observation plus personnalisés, à changer de classe chaque année. Grâce à cette promotion annuelle pour tous, tous les élèves atteindront la fin de l'élémentaire au même âge environ ou avec une année de retard tout au plus. Notons que ce qu'on appelle rythme rapide n'est pas une classe où l'on avance plus loin dans la matière à apprendre chaque année; au contraire, on ne dépasse pas le programme, mais il est possible d'ajouter à l'enseignement des notions, des nuances, des subtilités, des aspects et des connaissances qui ne sont pas essentiels mais qui enrichissent l'élève.

c) deux cycles, une année de rattrapage

73. La division de l'école élémentaire en deux cycles, dont nous avons parlé plus haut sous l'angle administratif, permettra de

placer, avant l'entrée dans le deuxième cycle, une classe de rattrapage, destinée à venir en aide aux enfants qui, parvenus à ce niveau, n'auraient toujours suivi que difficilement le rythme le plus lent; on tâchera durant cette année de leur donner un enseignement spécial dans les matières où ils rencontrent trop d'obstacles. On pourrait, au besoin, ajouter de même, dans les écoles secondaires, une 7e préparatoire pour les enfants qui auraient accumulé des retards; mieux vaut placer cette année dans l'école secondaire, le changement d'atmosphère et d'école pouvant parfois contribuer à un réveil ou au développement de l'enfant.

IV

Structures de l'enseignement au niveau secondaire et place des enseignements techniques

Introduction

74. Le programme du cours élémentaire, même lorsqu'il tient compte des différences de rythme, demeure le même pour tous les enfants. Mais parmi les élèves du cours secondaire, un certain nombre quitteront l'école après la scolarité obligatoire, d'autres auront besoin d'un enseignement technique, d'autres feront, après la scolarité obligatoire, trois autres années d'études avant d'accéder aux études supérieures. Ceux qui se destinent à l'université auront besoin, les uns d'une formation surtout linguistique et littéraire, les autres d'une formation surtout scientifique; les collèges classiques, dans leur volonté de s'adapter aux nécessités contemporaines et pour répondre aux demandes des facultés, ont déjà commencé, par un système d'options, à diversifier leur enseignement. Toutes ces différences d'orientation et d'aptitudes posent à l'enseignement secondaire des problèmes fort complexes, problèmes aujourd'hui communs à tous les grands systèmes scolaires d'Occident, et pour lesquels on a proposé diverses solutions: « Comprehensive High School », collège polyvalent, école de neuf ans, cité des jeunes, et autres.

Nécessité de diversifier le secondaire

75. Maintenant que le secondaire est ouvert à tous et que chacun doit aller à l'école au moins jusqu'à l'âge de quinze ans, il est évident que le cours classique, à base de formation gréco-latine, ne peut plus être la seule forme d'enseignement secondaire. Les collèges classiques, sous la juridiction des facultés des Arts, ont institué des options orientées vers les sciences de la nature ou vers les sciences humaines. Nos écoles secondaires publiques comportent plusieurs sections: générale, scientifique, classique, etc. On a donc là, surgis au hasard des besoins et de la poussée démographique, bon nombre d'éléments pouvant constituer un système d'enseignement diversifié; cet ensemble, constitué pour le moment de pièces détachées, exige d'être repensé et coordonné rationnellement en un tout harmonieux, destiné à répondre aux aptitudes et aux dons de tous les enfants et à préparer chacun d'eux pour la vie.

Nécessité d'y intégrer le technique

76. Les diverses voies d'accès à l'université laissent évidemment à l'enseignement supérieur le soin de spécialiser ses élèves pour une fonction utile dans la société, celle de médecin, d'avocat, d'homme de science, de professeur, de chercheur, ou autres. On a vu que la proportion des élèves destinés à poursuivre des études jusqu'au niveau supérieur peut constituer de 12 à 30 pour cent de la population scolaire, selon les critères utilisés. De 70 à 88 pour cent des élèves se prépareront à la vie ailleurs que dans les établissements d'enseignement supérieur. Tous les grands systèmes scolaires occidentaux prévoient aujourd'hui, à l'intérieur même des structures scolaires, la formation technique et professionnelle des citoyens. On reconnaît partout que c'est là, pour un pays, un investissement à long terme de première importance. Au Canada, on sait que le gouvernement fédéral accorde maintenant de larges crédits pour ce genre d'enseignement. Jusqu'ici, dans notre province, l'enseignement technique des divers niveaux était assez mal coordonné avec l'enseignement général et a dépendu de plusieurs ministères. Cette scission ne peut plus durer, si nous voulons préparer en nombre suffisant les techniciens nécessaires à . développement de notre industrie. D'autre part, il faut aujourd'hui que l'étudiant d'université ait été initié au langage et à un certain usage de la technique moderne, dont diverses formes lui seront indispensables pour sa formation universitaire: statistiques, représentations graphiques, fonctionnement des calculatrices électroniques et autres. La pénétration du technique dans tous les domaines du savoir ne se manifeste pas seulement aujourd'hui dans le domaine des sciences de la nature, mais aussi dans tout le champ des sciences humaines. Formation littéraire et philosophique, formation scientifique et formation technique sont désormais complémentaires dans la notion de culture. L'unique critère traditionnel de culture, la culture littéraire, est aujourd'hui non pas périmé mais tout à fait partiel. Il est aussi important, pour notre milieu culturel, de former des ingénieurs que des écrivains et de posséder, en nombre suffisant, des hommes capables d'aménager les pays, de construire des routes, de harnacher les rivières et d'édifier des villes harmonieuses.

Formation générale, formation avec une dominante

77. Un cours secondaire ne peut viser aujourd'hui à l'universalité, ni se prolonger indéfiniment. Une vie humaine suffit à peine pour former un véritable expert dans un domaine très limité. L'homme de la Renaissance, connaissant tous les Grecs et les Latins, connaissant peu l'univers des sciences et rien de la littérature qui s'écrirait après lui, et ne se sachant pas ignorant de tout cela, pouvait se croire universel; nous sommes bien obligés aujourd'hui de nous savoir ignorants et limités. Il serait donc prétentieux et utopique, dans la formation précédant l'entrée en faculté, de vouloir instruire un élève de toutes choses. On doit choisir. Mais l'humanité

régresserait collectivement vers l'ignorance véritable, si elle imposait à tous un même choix borné. Ce qui sauve l'humanité de l'ignorance, c'est la diversité des goûts et des aptitudes. Le cours secondaire, tout comme autrefois, visera à enseigner un certain ensemble assez complet de connaissances, mais sans chercher à tout enseigner à chacun. L'humanisme et la culture générale à inculquer à un élève doivent être un humanisme et une culture avec une dominante, soit littéraire, soit scientifique, soit technique.

Nécessité d'une orientation scolaire prudente

78. Dans le Québec, traditionnellement, les membres des professions libérales dirigeaient leurs fils vers les études classiques et l'université. Pour les enfants des autres milieux, le choix de la future profession ou occupation dépendait de facteurs plus variés : situation de fortune des parents, occupation du père, ambitions plus ou moins grandes du milieu familial ou social. Une démocratisation réelle de l'enseignement suppose non seulement un enseignement ouvert à tous, à tous les niveaux, mais aussi une orientation de chacun vers le genre d'études correspondant à ses goûts et à ses aptitudes. Les premiers agents de cette orientation sont l'enfant lui-même, les éducateurs et les parents. L'école doit aider les parents à guider l'enfant vers les cours où il se développera le mieux. Le maître, parfois plus objectif que les parents, doit éviter de ne tenir compte que des résultats scolaires ; des facteurs émotifs, un milieu moins propice au développement intellectuel, des facteurs physiologiques peuvent retarder un enfant. L'orienteur, lui, devra tenir compte de tous ces facteurs scolaires et extra-scolaires.

Erreurs à éviter :

a) orientation prématurée

79. L'orientation ne doit pas être prématurée. Il n'est pas facile de déterminer à douze ou treize ans, à la sortie de l'élémentaire, la dominante — scientifique, technique ou littéraire, — qui conviendra le mieux à un enfant dont les goûts à cet âge sont assez indécis et soumis aux influences extérieures. Même à quatorze et quinze ans, nombreux sont ceux qui hésiteraient encore au sujet de leur future carrière. Les aptitudes et les talents d'un enfant se révèlent progressivement. Parents et éducateurs doivent observer son développement graduel, ses succès scolaires, ses goûts, son caractère ; un dossier cumulatif portant sur ces divers aspects serait un instrument précieux d'orientation.

b) orientation irréversible

80. L'orientation ne doit pas engager un enfant dans une voie unique et de façon irréversible ; on doit pouvoir corriger une orientation défectueuse, ou orienter autrement un enfant dont les aptitudes et les goûts se révèlent autres qu'on ne croyait ou se modifient, et cela sans l'obliger, s'il se peut, à recommencer une ou plusieurs années d'études.

Les structures du secondaire et l'orientation :

a) système des sections

81. Les structures mêmes de l'enseignement secondaire peuvent, dans certains cas, faire obstacle à une orientation qui voudrait pro-

céder avec prudence. Certains types de structures contraignent l'enfant à s'orienter prématurément et de façon plus ou moins irréversible. Les cours secondaires diversifiés qui existent actuellement dans bien des pays se présentent sous deux formes principales: ils sont organisés soit par sections, soit en un système d'options. Dans le système par sections, un élève se dirige, dès la sortie de l'élémentaire ou, comme en France, dès la fin d'un cycle d'observation au début du secondaire, vers une section à dominante littéraire — littéraire ancien ou littéraire moderne —, scientifique, technique ou autre; en France, à l'âge de treize ans, l'enfant doit ainsi choisir entre neuf sections, ce choix engageant d'ordinaire gravement son avenir. C'est également ce système qui existe dans notre enseignement secondaire public, du côté catholique de langue française: cours général, classique, scientifique, commercial, etc., — sections dont les exigences ne sont pas équivalentes — mais sans cycle d'observation; on adopte une section dès l'entrée à l'école secondaire. Notre enseignement secondaire privé de langue française s'est surtout spécialisé dans la section classique axée sur le baccalauréat ès arts.

b) système des options:
i. caractère général

82. Dans le système des options, chaque enfant doit, à côté des matières de base obligatoires pour tous et comprenant environ la moitié du programme, décider lui-même quels autres cours il suivra, parmi un certain nombre dont on lui fournit la liste chaque année. On peut dire, malgré l'apparente contradiction dans les termes, que parfois ces options sont obligatoires, ce qui signifie qu'on devra tôt ou tard les choisir à une année ou l'autre du cours. Le système des options a été expérimenté avec un certain succès, depuis quelques années, dans les écoles de langue anglaise du Québec, où l'on continue de l'utiliser. Certains systèmes appellent « option » ce qui n'est en réalité qu'une subdivision de section, constituée d'un groupe fixe de cours; ainsi, dans notre enseignement secondaire public, le cours scientifique se divise en: option sciences-mathématiques et option sciences-lettres.

ii. modalités diverses

83. Il existe des modalités de plus en plus nombreuses du système des options. Quelle qu'en soit la formule, elles tendent toutes à adapter de plus en plus l'enseignement aux aptitudes très diverses des enfants à instruire. Cette tendance a d'abord poussé les systèmes scolaires à passer du régime des sections à celui des options, à diviser les classes en sous-groupes fondés sur le rythme d'apprentissage des enfants, puis à briser même l'unité que constituait la classe pour faire avancer les enfants à des vitesses différentes selon les matières du programme, par exemple, celui qui est fort en mathématiques se trouvant dans une classe plus avancée pour cette matière. C'est ce système permettant à un élève de se trouver à des niveaux divers pour les différentes disciplines qu'on

a appelé en anglais le système des « graduated options » et qu'on a organisé dans le Québec, sous le nom de « subject promotion » — qui pourrait se traduire par « promotion selon les disciplines ». Il peut se présenter sous la forme suivante : les classes sont divisées, pour l'enseignement de chaque matière, ou parfois uniquement pour les matières de base (langue maternelle, mathématiques, langue seconde), en trois niveaux : par exemple français 10e *a*, 10e *b*, 10e *c*, mathématiques 10e *a*, 10e *b*, 10e *c*, un élève peut être en 10e *b* pour le français et en 11e *a* pour les mathématiques. Il devient clair, au bout de quelques années, qu'un enfant qui s'est toujours maintenu dans le groupe inférieur pour les mathématiques et dans le groupe supérieur pour le français a plutôt des aptitudes verbales. Il y a des variantes de la formule. Par exemple, on peut avoir, disons pour les mathématiques en 10e année trois programmes de trois niveaux différents, et dont le contenu n'est pas le même d'un niveau à l'autre ; ou bien on peut avoir trois programmes ayant le même contenu général, dont on n'enseigne que les fondements ou les automatismes de base aux élèves lents, tandis qu'on fait faire un peu plus d'exercices aux élèves moyens et des problèmes plus variés et plus complexes, pendant que les élèves très doués doivent, à partir de ces mêmes fondements, se livrer à des recherches et travaux personnels. Un élève chez qui l'on remarque un écart très considérable entre des résultats satisfaisants dans la plupart des matières et des résultats très faibles dans une seule matière a sans doute besoin d'une attention particulière et d'un enseignement correctif dans cette matière, du moins s'il s'agit d'une matière de base. Ce système des options évite à un élève de redoubler une année complète, le stimule au travail par le succès dans certaines matières, prévient en lui le sentiment d'une infériorité ou de l'échec. Un autre avantage du système d'options, c'est qu'un élève peut choisir un plus grand nombre de cours-options qu'un autre ; un certain minimum de cours-options ou d'examens est requis à tel ou tel point d'aboutissement ; par exemple à la fin du « high school », on exigera des résultats acceptables dans huit examens portant peut-être sur six matières différentes (« High school leaving certificate ») ; mais il arrivera qu'on exige dix examens réussis de l'élève qui veut entrer au « college » et poursuivre des études à un niveau supérieur.

Avantages du système d'options:
a) fin des voies hiérarchisées

84. Le système d'options élimine le cloisonnement, la ségrégation et la surenchère qui existent actuellement entre les établissements et les sections, telle section ayant des exigences d'entrée plus élevées, telle autre section ou tel type d'institution ayant une réputation mieux établie. Il s'est créé une sorte de hiérarchie entre les sections générale, classique et scientifique, la cote de préférence entre ces deux dernières ayant varié depuis quelques années, de même que leurs exigences respectives d'admission. L'enfant qui

classe de la section jugée supérieure à une autre se sent déclassé. L'élève qui est dans la section générale ou qui s'y est trouvé repoussé ne peut plus en sortir, il se sait dans la catégorie la plus basse, on le lui fait sentir; cette voie n'offre ensuite à peu près pas de débouché. Il est absurde d'enfermer des élèves dans des sections closes, ou de les engager dans une section constituant une impasse. Et il paraît illogique, dans le monde contemporain, d'établir une cote de préférence ou des différences d'exigences entre des études classiques et des études scientifiques. On a besoin d'un personnel aussi compétent et de gens aussi intelligents dans un domaine que dans un autre. Au niveau universitaire on a maintenant cessé de considérer les professions libérales traditionnelles — droit, médecine, — comme plus prestigieuses que les professions scientifiques, le génie, l'enseignement ou que les carrières dans le domaine de l'histoire, de la sociologie, des lettres, de la géographie, de l'architecture ou autres. La disparition de ces préjugés anciens, qui jouent au détriment des enfants, ne pourra se produire, au niveau secondaire, que dans un système d'options.

b) orientation progressive

85. Le système d'options permet à l'enfant de commencer une étude sérieuse des sciences sans mettre nécessairement le latin au rancart, favorise le développement simultané des aptitudes verbales et des aptitudes mathématiques, techniques ou autres jusqu'à ce qu'il connaisse un peu plus clairement ses véritables préférences et aptitudes. Ainsi au lieu d'être engagé prématurément dans une voie qui n'est peut-être pas la sienne et où il rencontrera de plus en plus d'échecs, il a l'occasion d'expérimenter les divers modes de connaissances et de s'orienter progressivement dans le sens de ses goûts et de ses dons.

c) élargissement culturel

86. L'élève qui aura pris le temps d'explorer assez longuement les diverses avenues de la connaissance avant de s'engager nettement dans une voie définitive restera toute sa vie plus polyvalent, plus curieux de toutes choses, moins confiné dans un horizon limité, plus souple, plus capable de communiquer avec des gens de toutes sortes, mieux adapté à son époque. Au niveau universitaire, il sera sans doute mieux préparé pour le travail en commun des groupes de recherche inter-disciplinaires. Dans l'administration, il saisira mieux les diverses facettes d'un problème, saura mieux utiliser simultanément ses pouvoirs intuitifs et ses pouvoirs logiques d'organisation ou de création.

d) intégration du technique :
i. l'initiation au travail

87. Enfin le système d'options permet une intégration toute naturelle de certains enseignements techniques dans les structures du secondaire. Nombre d'enfants qui ne poursuivront pas leurs études au-delà du secondaire devront, à l'intérieur même de ce niveau, être préparés pour la vie et pour un travail utile. Il est

assez clair, dans le système actuel, qu'un enfant qui a accumulé plusieurs années de retard à l'élémentaire et qui entre au secondaire vers 15 ou 16 ans n'est pas destiné à des études abstraites. Des tests révéleraient probablement chez lui un quotient intellectuel plutôt bas; rappelons que ce quotient même peut changer un peu, l'école compensant parfois pour les déficiences du milieu familial. Les enfants de cette catégorie devront être préparés pour des occupations simples: entretien et ménage des bâtiments, service des tables, service d'hôtel, travail de pompiste, de chauffeur, de livreur et autres. Ces occupations se situent, dans la terminologie scolaire récente, au niveau de l'initiation au travail, qui comportera au moins deux années, « si l'on veut que les programmes de formation professionnelle puissent atteindre leurs fins à la fois humanistes et techniques. »[5] Le cours devra comporter une formation générale adaptée aux possibilités de l'enfant : mathématiques pratiques, comptabilité élémentaire, budget familial, compréhension simple des institutions civiles et politiques, des systèmes d'impôt, langue maternelle envisagée sous l'angle de la correction d'un langage courant, de la lutte contre l'angl' ;sme, de la lecture des journaux, langue seconde au niveau de l'usage pratique. On doit éviter d'établir une ségrégation entre ces enfants et les autres mais aussi se rappeler qu'ils acquerront plus d'assurance s'ils travaillent avec des enfants de même niveau intellectuel, qu'ils pourront même s'y développer mieux, au point parfois de pouvoir passer à un niveau supérieur de formation professionnelle. Parfois, les effectifs permettront de grouper ces enfants dans des établissements distincts, sur un campus scolaire où ils pourront partager les activités sportives et certaines activités culturelles des autres enfants. Avec la promotion automatique, un enfant aurait environ 13 ans à la fin de l'élémentaire: il lui resterait donc deux ou trois ans de scolarité obligatoire. Il semble qu'on devra, durant la première année du secondaire, essayer, par un enseignement plus personnalisé ou correctif, de lui faire suivre une 7e préparatoire ou le cours de 7e année dans le rythme lent, l'observer, et essayer par tous les moyens de lui faire continuer des études normales. Ce n'est qu'après tout cela qu'on pourrait faire bifurquer l'enfant vers le cours d'initiation au travail.

ii. formation de métier, intégrée au secondaire

88. À l'heure actuelle, le cours de métier se donne dans des établissements qui ne sont pas rattachés à l'école secondaire; l'élève reçoit donc deux formations successives, l'une à l'école d'enseignement général, l'autre à l'école de métiers. Il nous paraît très important que le cours de métiers soit intégré à l'enseignement secondaire, que les élèves du cours de métier reçoivent leur formation non spécialisée avec les autres enfants, et que les ateliers

(5) *Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome I, page 147, par. 1.

e métier servent aux options des élèves du cours secondaire. On
vitera ainsi des orientations prématurées et à peu près irréversibles,
n gardera beaucoup plus longtemps aux études un certain nombre
'élèves pour qui les études de type purement conceptuel n'offrent
as assez de liens avec la vie, on pourra hausser la formation géné-
ale des gens de métier. Un élève qui sort de l'élémentaire vers
3 ans devrait, à notre avis, suivre le cours secondaire encore deux
ns au moins avant de se spécialiser dans la préparation à un
étier; il terminerait ainsi ses études vers 18 ans, prêt à entrer
ans le monde du travail, suffisamment formé pour bien y gagner
a vie dans un des nombreux emplois agricoles, industriels et com-
erciaux auxquels prépare le cours de métier: travaux techniques
e la ferme, utilisation et entretien des machines agricoles, élec-
ricité, ajustage mécanique dans les usines d'automobiles, avion-
eries ou autres, métiers de la construction, travail de bureau, etc.
ous les élèves, quelle que soit leur orientation future, fréquente-
ont ensemble les ateliers techniques, les élèves de métier y étant
ans doute supérieurs aux autres quant à l'habileté manuelle et
ux qualités artisanales, ce qui préviendra chez les uns et chez les
utres les complexes de supériorité ou d'infériorité intellectuelle
u sociale.

iii. initiation technique pour tous

9. En effet, le système des options favorisera aussi l'orientation
e tous les élèves, en ce qu'il leur permettra, au début du secondaire,
t cela quel que soit leur niveau intellectuel, d'expérimenter diverses
echniques de base: travail du cuir, travail du bois, travail du
étal, mécanique, art culinaire, etc. Nous voudrions proposer
ue même les élèves dont il est sûr qu'ils ne s'orienteront pas vers
e genre d'occupation aient à s'initier à une ou plusieurs techniques,
urant au moins trois ans, à raison d'environ une ou deux heures
ar semaine. Beaucoup y trouveront un épanouissement d'eux-
êmes et un plaisir; tous y acquerront le respect du travail manuel
t apprendront un peu à se servir de leurs dix doigts.

Technique et technologique

10. C'est peut-être ici le lieu de tenter de clarifier certaines
omenclatures en rapport avec l'enseignement technique des divers
iveaux. On sait que, dans le monde anglo-saxon, on tend à distin-
uer, — outre le sens générique du mot « technique », — un niveau
it « technique » d'un autre, supérieur, dit « technologique »[5]. Il y

5) "Confusion sometimes arises from the contemporary fashion of speaking of "technological education" as well as "technical education". Those who use these terms deliberately intend a distinction. By "technological education" they mean education appropriate for students preparing one of the professions requiring technical knowledge, e.g. a branch of engineering, or for management in industry or commerce. And they restrict the more familiar term "technical education" for use as a description of courses intended for craftsmen or technicians or for students seeking to qualify as such. It would, however, be difficult, if not impossible, to classify the various technical institutions on this basis; for colleges providing "technological education" normally provide "technical education" also." W. O. Lester SMITH, *Education, an introductory survey*, Penguin Books, 1957, p. 220.
"Below the level of the technologist (who is usually a fully qualified engineer or applied scientist) there are three broad categories for which provision must be made — technicians, craftsmen, and operatives". *Better opportunities in Technical Education*, H.M.S.O., Londres, 1961, p. 5.

a là une sorte d'abus des mots. Selon la signification que devraient leur conférer leur suffixe, les mots « technologie » et « technologique » devraient s'appliquer à la théorie ou à la science de la technique, c'est-à-dire à l'étude plus ou moins théorique ou abstraite des principes de la technique, des éléments de l'objet ou du travail techniques: critères d'utilité, discussion sous l'angle de la géométrie de l'esthétique fonctionnelle, etc. Cette analyse « technologique » d'une indiscutable valeur culturelle, peut se concevoir à divers niveaux de complexité ou d'abstraction: discussion ou observation des caractères que doit comporter un cendrier, une chaise, une table, un pont, un édifice industriel ou commercial, etc. Certaines branches techniques, à quelque niveau qu'on les étudie, ne comporteront toujours que fort peu de « technologie », par exemple la maçonnerie; d'autres branches techniques, même dès le point de départ, doivent comporter une certaine proportion de « technologie », par exemple, l'électricité. Dans le Québec, on a trouvé commode dans la désignation des « instituts de technologie » d'adopter l'acception anglo-saxonne.

Fonctionnement du système d'options:
a) 7e et 8e années

91. Dans le système d'options que nous proposons, qui faciliterait l'orientation graduelle des enfants, on devra, dès l'entrée dans le secondaire, en 7e et 8e années, mettre chacun en contact avec les divers modes de connaissance et d'approche du réel. À côté des matières de base, où chacun avancera à son rythme propre, tous les enfants devront consacrer quelques heures par semaine à travailler dans les ateliers; un système de roulement permettra à chaque enfant d'expérimenter les diverses techniques de base (travail du bois, du fer, électricité, etc.). Pour ceux dont l'avenir est de ce côté, s'ajouteront graduellement d'autres options techniques. Ceux qui sont destinés aux études abstraites auront l'occasion d'acquérir une meilleure coordination entre le cerveau, l'oeil et la main, enrichiront leur champ de connaissance et goûteront le plaisir de fabriquer quelque chose de leurs mains. Ces deux années sont donc des années d'exploration et d'expérimentation, mais les disciplines ainsi explorées font l'objet d'un travail sérieux, bien que limité dans le temps, et donnent droit à des notes ou crédits. Nous n'adoptons pas l'expression de « cycle d'observation », utilisée en France, parce qu'avec les options, c'est tout le long du secondaire que l'observation en vue de l'orientation doit se pratiquer. Le système d'un cycle d'observation, suivi ensuite de sections diverses, ne fait que retarder de deux ans une orientation à peu près définitive et encore très prématurée à ce stade.

b) 9e à 11e années

92. En 9e année, les enfants orientés vers l'initiation au travail concentreront leurs options dans ce sens, tout en continuant de partager les activités sportives et culturelles des autres élèves du secondaire. Les autres élèves, en augmentant graduellement les

cours-options qui correspondent à leurs aptitudes, se prépareront soit à un métier, soit aux études technologiques et professionnelles en institut, soit aux études pré-universitaires en institut suivies d'une formation professionnelle en faculté. Nous proposons que tous les élèves conservent au moins une option technique tout le long de leurs études secondaires, cours-option qui est une matière de leur programme et donne droit à des notes ou crédits.

Réponse à des craintes à propos des options: a) dispersion intellectuelle

93. On peut éprouver un certain nombre de craintes au sujet du système des options, si l'on est plutôt habitué au système des sections qui prévalait dans notre enseignement, surtout du côté catholique français. Ainsi on peut se dire que cette liberté de choix aboutira à des programmes personnels manquant de cohésion et d'unité. On doit se rappeler que, tout le long du cours secondaire, les matières de base constitueront globalement au moins la moitié du programme, mais qu'on mettra graduellement l'accent sur une ou plusieurs de ces matières de base; le choix ne portera que sur les autres matières, dont certaines seront des « options obligatoires », c'est-à-dire qu'il faudra les prendre à un moment ou l'autre des études. En outre nous voulons proposer que les maîtres soient formés à souligner, chaque fois que l'occasion se présente, le rapport entre les diverses disciplines et leurs méthodes.

b) baisse du niveau des études

94. On peut croire aussi que, dans une école qui accueillera tous les élèves sans les séparer en sections, le niveau des études devra s'accorder à la moyenne, ce qui entraînera une baisse de niveau pour ceux qui s'orientent vers l'université, par exemple. Disons tout de suite — nous y reviendrons — que les programmes d'études et la préparation des maîtres que nous proposons supposent que, graduellement, on en arrivera à ce que tous les enseignants du secondaire soient détenteurs d'une licence, comme c'est la règle dans plusieurs systèmes scolaires. Par ailleurs, les enfants seront répartis, pour les diverses disciplines, en deux ou trois rythmes d'apprentissage; les élèves très doués recevront donc l'attention nécessaire et un enseignement enrichi de notions et de connaissances non essentielles au programme, ils feront des recherches et des expériences plus nombreuses; les élèves moyens et les élèves lents ne retarderont plus les élèves très doués et seront, de leur côté, instruits et formés selon leur rythme personnel de travail et d'apprentissage, ce qui permettra à plusieurs d'entre eux de rejoindre la catégorie plus rapide. En outre, avec le système d'options on ne retardera plus de toute une année un élève doué ou lent qui a échoué en une seule matière; il continuera d'avancer dans les autres disciplines et recevra l'enseignement approprié dans la matière où il retarde. Loin donc d'entraîner une baisse du niveau des études, le système des options ne pourra que faire avancer plus naturellement et plus vite l'ensemble et chacun des élèves.

c) l'orientation progressive fera perdre du temps

95. Celui qui conçoit les études orientées vers l'université dans la perspective traditionnelle: programme assez chargé chaque année, étude du latin qui doit commencer dès le début du secondaire et occuper une bonne partie de l'horaire tout le long du cours, augmentation des programmes de mathématiques et des diverses sciences, — envisagera la période d'exploration et d'expérimentation des 7e et 8e années comme une perte de temps et un retard. C'est qu'il oublie que la moitié au moins du programme est constituée par les matières de base, dans lesquelles on avancera à un bon pas, selon des méthodes améliorées et plus exigeantes; c'est aussi qu'il perçoit l'initiation technique pour tous comme une sorte de bricolage, alors que, dans notre esprit, comme nous l'expliquerons au chapitre sur l'enseignement technique de niveau secondaire, il s'agit d'un aspect de l'éducation globale de la personne qu'on a beaucoup trop négligé jusqu'ici. D'ailleurs cet enseignement technique donnera droit à des notes ou crédits, comme les autres disciplines du programme.

Objet des réformes de structure au secondaire

96. Pour nous résumer, disons que les réformes de structure que nous proposons pour le niveau secondaire ont pour objet d'éviter aux enfants une orientation prématurée et difficilement réversible, cause d'échecs et de retards nombreux, de développer les aptitudes et les goûts naturels de chacun dans un système permettant une véritable liberté de choix pour un certain nombre de matières, de diversifier la formation offerte à chaque enfant et d'élargir ses horizons culturels, de préparer pour la vie et pour un emploi tous ceux qui quitteront l'école au niveau secondaire, c'est-à-dire à peu près la moitié de la population scolaire de cet âge.

Réformes proposées: options, polyvalence, technique intégré

97. Pour atteindre ces objectifs, nous recommandons qu'on adopte, dans tous les établissements de niveau secondaire un système d'options incluant les options techniques au même titre que les autres options, au moins une option pratique par année étant obligatoire pour tous durant tout le secondaire. Ces réformes supposent une polyvalence aussi complète que possible de l'école secondaire et la possibilité, pour tous les étudiants, de s'initier aux techniques dans des ateliers appropriés.

Durée du niveau secondaire

98. Les enseignements technologiques au niveau de l'institut requérant en moyenne une formation de deux années et, par ailleurs, la préparation aux facultés qu'on recevra au niveau de l'institut pouvant aisément se répartir en programmes de deux années, nous croyons que le cours secondaire doit, comme c'est encore le cas dans nombre de nos établissements secondaires, se terminer après la 11e année. On aura donc un cours secondaire polyvalent d'une durée de cinq ans, et un cours pré-universitaire et professionnel d'une durée de deux ans, offert dans les instituts.

V

Le niveau de l'institut

Définition

99. Nous avons proposé que la durée des études précédant l'entrée dans toutes les facultés universitaires n'excède pas treize ans, et que ces treize ans comportent, après la maternelle, un niveau élémentaire de six ans, un niveau secondaire de cinq ans, suivis du niveau d'études pré-universitaires et professionnelles de deux années, offert dans des établissements polyvalents appelés instituts.

Situation des adolescents à ce stade

100. Nos structures scolaires ayant pour objet principal le bien et le développement des enfants et des adolescents, nous devons prendre conscience de la situation actuelle de bon nombre d'entre eux à la fin de leur cours secondaire. Un quart d'entre eux au plus — venus du baccalauréat ès arts ou d'une onzième ou d'une douzième année — font des études supérieures. Une faible proportion des autres vont suivre des cours professionnels dans des établissements privés ou d'État : cours commercial, cours de coiffure, cours d'électronique, cours des Beaux-arts ou du Conservatoire de musique et d'art dramatique, etc. Une autre fraction se dirige vers les écoles normales en vue de l'enseignement. Il reste environ la moitié des finissants du cours secondaire qui entrent sans plus de préparation sur le marché du travail. Un certain nombre d'entre eux décrochent, dans le fonctionnarisme, le commerce, le journalisme, les techniques de diffusion, une petite situation d'où ils s'élèveront peut-être à des postes plus intéressants. Mais une proportion trop grande de ces jeunes s'en vont à la dérive, faute d'avoir été préparés pour la vie et orientés vers un emploi, ou bien s'engagent dans une occupation inférieure à leurs aptitudes réelles où, ne pouvant donner leur mesure, ils seront d'éternels mécontents.

Besoins de notre société

101. Par ailleurs, notre société manque de gens bien formés et compétents dans tous les secteurs de la fonction publique, de l'industrie et du commerce. Nombre d'emplois et de carrières, dans ces secteurs, ne requièrent pas la formation professionnelle longue que donne l'université, formation qui peut justement rebuter un adolescent pressé de s'engager dans la vie. Cependant, à tous ces échelons, le besoin d'une meilleure culture et d'une formation générale plus poussée se fait de plus en plus sentir, en même temps que le besoin d'une formation technique et professionnelle vraiment sérieuse. La sociologie, l'économique, la langue maternelle, les statistiques, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, la géographie et autres disciplines ne peuvent pas, après le secondaire, rester l'apanage exclusif des futurs universitaires; des techniciens de toutes sortes doivent se former dans ces disciplines et ce, au même niveau d'études que les futurs médecins, avocats, enseignants

et chercheurs qui entreront dans une faculté après leurs études à l'institut; tous doivent participer à un humanisme où leurs disciplines propres jouent un rôle si important. C'est pour la préparation aux carrières techniques et professionnelles que s'impose avec le plus d'urgence un enseignement public répondant aux aspirations des jeunes et aux besoins de notre province. L'avenir du Québec dépend très largement de l'enseignement que l'on offrira à tous les jeunes gens au terme du cours secondaire, en utilisant et coordonnant toutes les énergies et les initiatives existantes.

Confusion et cloisonnement actuels à ce niveau

102. Nous avons évoqué plus haut la confusion des structures scolaires à cette étape scolaire, le manque de coordination verticale entre le secondaire et les niveaux supérieurs, le manque de coordination horizontale entre les divers enseignements qui se situent après le secondaire. Ajoutons qu'un cloisonnement entre les diverses formes d'orientation ou les divers groupes de disciplines n'a pas plus de raison d'être à ce niveau qu'au niveau secondaire, — où on tend à le faire disparaître, — ou bien au niveau universitaire, où les recherches interdisciplinaires commencent graduellement à l'abolir. Des rapprochements s'imposent au nom même du nouvel humanisme, celui du XXe siècle, alliant la science et la technique aux lettres et à la philosophie; ils représentent une ouverture sur le monde, un élargissement culturel.

Aspects de la question:

a) démographique, administratif, pédagogique

103. Il faut à tout prix assumer la responsabilité de former sérieusement un tiers environ des jeunes de cet âge qui, autrement, arrivent sur le marché du travail sans préparation suffisante, flottent d'une situation à l'autre ou tombent en chômage. Il serait possible, avec des effectifs de 1,500 élèves pour chacun, d'établir entre vingt-cinq et trente instituts dans le Québec. En opérant une concentration des ressources en personnel enseignant aussi bien que des ressources financières et en distribuant rationnellement ces établissements sur l'ensemble du territoire, on permettrait à toute la jeunesse d'avoir accès aux études de ce niveau, à la mesure de ses aptitudes et de ses dons. Il faut par ailleurs hausser fortement le niveau de la formation générale dans les enseignements techniques et professionnels. Il n'y a sans doute aucune raison de donner, par exemple, des cours distincts de mathématiques ou d'anglais au futur spécialiste en électronique et au futur médecin; il y a là dédoublement et gaspillage. Certains enseignements donnés actuellement dans les universités : cours de technologie médicale et de physiothérapie, cours de gardes-malades, années préparatoires en commerce, en sciences pures ou appliquées, en pédagogie, en sciences sociales, etc., devraient, s'ils sont d'un niveau inférieur à la 14e année, se donner désormais dans les instituts. Il devrait en être de même pour les enseignements des 12e et 13e années, actuellement offerts au début du « college », dans les universités de langue anglaise.

b) culturel et social

104. L'intelligence aux multiples aspects qui correspond à l'humanisme de notre époque ne peut se développer dans un système scolaire cloisonné et compartimenté qui isole les disciplines les unes des autres; chacun aujourd'hui doit, un jour ou l'autre, se faire un peu homme de lettres, homme de science, amateur ou juge des arts, usager ou praticien des techniques. Par ailleurs, la cohésion sociale d'un groupe humain ne peut que gagner à ces échanges et communications entre les disciplines, à ce travail en commun de toute une jeunesse venue de milieux divers et destinée à des carrières distinctes.

c) psychologique

105. A la fin de l'adolescence, les jeunes éprouvent déjà le besoin de penser à leur avenir, de le préparer, d'acquérir une certaine indépendance, de s'engager avec réalisme dans une certaine voie. Lorsque, à ce stade, ils étudient les mathématiques en songeant à une carrière en électronique, ou dans les assurances, dans la vente ou dans les statistiques, leur motivation à l'étude est beaucoup plus intense. Un établissement séparé de l'école secondaire et dont le niveau d'études sera élevé et exigeant aidera l'adolescent à accomplir les tâches que les psychologues définissent comme étant celles de la fin de l'adolescence. « Les tâches de l'adolescent sont alors les suivantes: faire preuve d'un plus haut degré de maturité dans ses rapports avec ses camarades des deux sexes; adopter un comportement social nettement masculin ou féminin; accepter sa propre personne physique et tirer parti efficacement de ses capacités corporelles; conquérir son indépendance affective vis-à-vis de ses parents et des autres adultes; se mettre en mesure de subvenir à ses propres besoins; choisir un métier et l'apprendre; se préparer au mariage et à la vie familiale; acquérir les mécanismes intellectuels et les connaissances nécessaires pour jouer pleinement son rôle de citoyen; prendre conscience de ses responsabilités sociales et s'habituer à agir en conséquence; enfin se doter d'un système de valeurs et d'un code moral »[7]. En effet, déjà engagés dans leur vocation, consacrant toutes leurs énergies à s'y bien préparer par un cours d'études à la fois fonctionnel et culturel, évoluant déjà en adultes dans un cadre assez semblable à celui d'une université, se développant physiquement, affectivement, intellectuellement, moralement et socialement, les adolescents trouveront, dans l'institut, un milieu où s'épanouir normalement pour leur âge, tout en se préparant à la vie.

Formation générale et spécialisation

106. Celui qui entrera dans le monde du travail à la sortie de l'institut aura reçu, à côté des cours de base obligatoires pour tous, — éducation physique, langue maternelle, langue seconde, philosophie, — une solide formation spécialisée qui comportera quelques

(7) Willard C. OLSON : *Les fondements psychologiques des programmes scolaires*, Etudes et documents d'éducation, UNESCO, Paris 1958, p. 15.

matières culturelles. Le futur étudiant d'université ne doit pas, lui, se spécialiser à ce stade; tout au plus peut-on parler pour lui de certaines concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés: sciences de la nature, sciences humaines, etc. Notons ici que le programme, préparé en collaboration avec les facultés, bien loin de viser à commencer la spécialisation, devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines auxquelles il ne reviendra plus par la suite; ainsi le futur physicien aura tout intérêt à suivre un excellent cours d'histoire, de littérature; le futur avocat sera bien avisé d'aller le plus loin possible dans sa culture scientifique.

Personnel enseignant, diplômes

107. De même qu'on doit prévoir que, d'ici quelques années, les enseignants du secondaire seront titulaires d'une licence, il conviendra, au niveau de l'institut, d'exiger, le plus tôt possible, que tous les professeurs possèdent le diplôme d'études supérieures, et qu'une certaine proportion des enseignants soient titulaires du doctorat. Tout étudiant ayant terminé avec succès ses études à l'institut recevra un « diplôme de 13e année » portant mention de la spécialité technique ou professionnelle (technique industrielle, secrétariat, technologie médicale, etc.) ou du groupe de facultés pour lesquelles il s'est préparé (sciences, sciences humaines, etc.).

Solution applicable aux deux cultures

108. L'institut pré-universitaire et professionnel répondra aux besoins de notre province en lui fournissant le personnel de cadres qui lui manque actuellement le plus et pourvoira à la formation professionnelle de milliers de jeunes gens et de jeunes filles de 17 à 19 ans. Comme en témoignent certaines institutions similaires de type nouveau à ce degré en Angleterre, aux États-Unis, et en France, l'institut peut s'adapter aussi bien aux structures de l'enseignement de langue anglaise qu'à celles de l'enseignement de langue française. Les universités de langue anglaise de notre province devront donc, tout comme les universités de langue française, laisser aux instituts l'enseignement de la 12e et de la 13e années.

Nécessité d'un esprit de coopération

109. L'organisation des instituts requerra la collaboration de toutes les énergies et la mise en commun de bien des initiatives intéressantes qui ont surgi de divers côtés dans notre milieu, au niveau d'études dont nous parlons. Le sens de l'avenir et l'esprit de générosité devront animer tous et chacun des éducateurs et administrateurs qui auront à se consacrer à cette oeuvre. Nous avons assez d'espérance pour croire que tous les intéressés collaboreront harmonieusement en vue de l'objectif nouveau d'une éducation commune pour tous à ce degré.

VI

L'enseignement supérieur

Introduction

110. L'établissement d'une voie unique d'accès à l'université, et d'un moment d'admission situé, pour toutes les facultés, après le diplôme de 13e année décerné par les instituts, aura déjà clarifié passablement les structures à ce stade; rappelons en outre que des facultés se seront délestées de leurs années préparatoires, destinées jusqu'ici aux élèves leur arrivant du cours secondaire, que d'autres facultés auront remis aux instituts certains enseignements préuniversitaires, techniques ou professionnels de ce niveau. Il restera à faire disparaître cependant, entre les facultés d'une même université, entre les diverses universités de la province, et entre les universités et quelques institutions d'enseignement situées en partie au même niveau (Conservatoire, Beaux-arts, etc.) encore bien des points d'enchevêtrement et de confusion, bien des illogismes de structures, bien des ambiguïtés de nomenclature .

L'université: a) ses trois fonctions

111. Il importe d'abord de définir le rôle de l'université et de dire ce qui la caractérise. L'université exerce aujourd'hui en effet une triple fonction : transmettre les connaissances dans leur état le plus récent; former des spécialistes dans la pratique ou l'étude des principales disciplines: médecine, droit, linguistique, littérature, philosophie, sciences pures et sciences appliquées, commerce et administration, sciences humaines, pédagogie, etc.; faire avancer les connaissances, dans toutes ces disciplines, par la réflexion imaginative et créatrice et par la recherche. Certains de ces fonctions s'exercent aussi en dehors des universités; ainsi le Massachusetts Institute of Technology est une sorte de super-université dans le domaine scientifique; en France, le Centre national de la Recherche scientifique ne se consacre qu'à la recherche. Par ailleurs, bien des universités ne font guère que transmettre l'état actuel des connaissances dans certaines matières, sans se consacrer à la recherche.

b) exigences de l'enseignement universitaire

112. Ces trois fonctions complémentaires de l'université — transmission du savoir acquis, formation de spécialistes et recherche — requièrent des équipes de professeurs possédant déjà solidement le savoir connu, dans les diverses disciplines; aussi exige-t-on, ou devrait-on exiger, des professeurs d'université qu'ils possèdent un doctorat ou l'équivalent; c'est aussi pourquoi un professeur d'université, jamais tout à fait sûr de posséder toutes les connaissances voulues, se doit d'être curieux, toujours en train d'apprendre, incertain et modeste; seul celui qui a cessé d'apprendre, dont le savoir est inerte, se permet d'être pédant. Et puisque l'une de ses fonctions est de faire progresser le savoir, on devrait aussi exiger d'un professeur d'université qu'il ait beaucoup d'imagination créatrice; l'aventure intellectuelle qu'il poursuit en commun avec ses

collègues et avec la jeunesse étudiante requiert une fraîcheur d'esprit que ne possèdent pas, hélas! tous les détenteurs de doctorats. Plus nous aurons de docteurs, mieux il faudra les choisir. Les publications d'un professeur entrent aussi en ligne de compte dans le choix d'un candidat à l'enseignement supérieur. Il y aura toujours dans les universités des professeurs dont la mission, plutôt que d'écrire, aura été de stimuler, de porter vers l'action intellectuelle quelques générations d'étudiants; il en fut ainsi de Socrate, comme l'a fait remarquer Alfred North Whitehead, mathématicien, éducateur et philosophe qui fut l'orgueil d'Harvard.[8] Mais l'équipe des professeurs comme telle doit être une équipe productive et qui publie; non pas pour publier, mais pour faire avancer réellement la connaissance. Cette équipe active et dynamique, cette aventure commune de l'esprit, voilà ce qui, selon Whitehead, caractérise l'université. « You may be dealing with knowledge of the old species, with some old truth, but somehow or other it must come to the students, as if it were just drawn out of the sea and with the freshness of its immediate importance »[9]. Cet esprit d'invention et de découverte constante ne peut s'épanouir que dans un climat de liberté intellectuelle suffisante et à l'abri de trop lourds soucis matériels.

c) caractère distinctif: la recherche

113. On peut sans doute faire de la recherche théorique ou appliquée en dehors des universités. Mais il n'y a pas de véritable université là où on ne trouve pas, comme élément prédominant, l'orientation vers la recherche. Une faculté de médecine ou de droit sans équipes de recherche ne serait en réalité qu'une école supérieure de formation technique. Évidemment, nous y reviendrons, il y a recherche et recherche; recherche destinée à faire connaître des faits qui détermineront une action ou une politique économique ou sociale, ou recherche qui fait avancer le savoir théorique; recherche aussi, comme on devrait en faire au niveau secondaire et à l'institut, qui fait aboutir l'élève à la redécouverte ou à la compréhension d'idées ou de théories déjà bien connues.

Responsabilité quant à la formation des enseignants

114. La fonction de transmettre les connaissances dans leur état actuel et de former des spécialistes des diverses disciplines fait, de l'université, la source naturelle où doivent puiser ceux qui auront eux aussi à transmettre les connaissances actuelles à la jeunesse; c'est pourquoi la formation des enseignants doit, en grande partie, appartenir à l'université; il en est d'ailleurs ainsi dans bien des pays; et c'est le système qui existe pour la formation des maîtres protestants, dans notre province. Cette réforme nous paraît fondamentale; rien de ce que nous proposons, semble-t-il, ne pourra vraiment fonctionner sans cette réforme essentielle.

(8) "Universities and their function" in *The Aims of Education*, Mentor Books, 1949, page 102, — texte auquel nous empruntons ici quelques notions.

(9) Idem.

115. Dans le chapitre consacré à la formation des enseignants, nous expliquons plus longuement de quelle façon les futures animatrices de la maternelle et les futurs enseignants de l'élémentaire devront, après une 13e année en institut, déjà orientée, par ses options, vers l'enseignement, faire une année universitaire de pédagogie et de stages. D'autres pourront, grâce à deux années d'études supplémentaires, préparer une licence pour l'enseignement élémentaire ou pré-scolaire ou une licence spécialisée en administration scolaire ou en recherche pédagogique. Celui qui prépare ou a obtenu une licence en mathématiques ou en lettres pourra se spécialiser aussi dans les recherches pédagogiques sur l'enseignement élémentaire de ces disciplines ou autres.

a) pour les maternelles et l'élémentaire

116. Au secondaire, chaque professeur étant spécialiste d'une discipline devra posséder la licence appropriée. Déjà certaines écoles régionales recrutent leur personnel uniquement parmi les licenciés; d'ici quelques années, cela devrait devenir la pratique courante pour le recrutement de tous les nouveaux professeurs du secondaire et l'on devrait donner aux professeurs en fonction la possibilité de suivre des cours de perfectionnement.

b) pour le secondaire

117. Des établissements, se situant en partie au-delà de la 13e année, relèvent de l'enseignement supérieur: écoles des Beaux-arts, écoles de musique, Conservatoire de musique et d'art dramatique. Nous proposons que pour l'instant, ces écoles donnent un diplôme de 13e année avec mention de la spécialité, et que le diplôme qu'elles décernent après une 16e année soit clairement reconnu comme l'équivalent d'une licence universitaire d'enseignement.

Autres enseignements supérieurs:

a) Beaux-arts, musique, Conservatoire, etc.

118. Un problème du même genre se pose au sujet de certains enseignements des instituts de technologie qui durent trois ans et se prolongent jusqu'après la 14e année. On sait que l'Angleterre a créé au cours des années dernières des universités et « colleges » techniques, à la suite d'études sur les besoins de l'enseignement technique, en particulier de celle du comité qui publia son rapport en 1944[10] et qui recommandait la création de « colleges » techniques, de niveau vraiment universitaire, de préférence autonomes mais pouvant décerner des grades universitaires, — ce qui posa un problème quant aux traditions universitaires[11]. Nous pensons que l'École

b) enseignements de 14e année des instituts de technologie

(10) *Higher Technological Education*. H.M.S.O., Londres, 1944.

(11) "Among its main recommendations were: (1) The selection of a strictly limited number of Technical Colleges in which there should be developed courses of a standard comparable with that of a university degree course. The colleges should, as far as possible, be self-governing. (2) The award by these colleges (which the report describes as Colleges of Technology) of a qualification corresponding in standard 'with the University first degree' and conforming to a national standard. (There was a difference of opinion about the title to be assigned to this qualification. The Chairman contributes a most interesting note on this point, which explains why in his opinion the award could not have the title of a degree. "In all civilized countries," 'he observes', the power to confer degrees is the distinguishing mark of a University." (3) A few National Schools of Technology for the needs of small but important industries should be established within existing colleges." W. O. Lester SMITH, *Education, an introductory survey*, Penguin Books, 1957, p. 22.

normale supérieure technique, créée récemment dans notre province pourrait devenir partie intégrante d'un Centre universitaire de sciences appliquées; on pourrait rattacher également à ce Centre universitaire les enseignements techniques du niveau de la 14e année. Cette création d'un Centre universitaire de sciences appliquées, nous paraît répondre à un besoin qui ne fera que grandir. Ce Centre universitaire de sciences appliquées pourrait étudier la possibilité d'organiser dans un avenir plus ou moins rapproché des études menant à un diplôme d'ingénieur-technicien; divers organismes réclament la création de ce niveau d'études dans le secteur des sciences appliquées. À l'heure actuelle, bien des ingénieurs sont obligés de faire du travail d'ingénieur-technicien, à cause du manque de personnel et de cadres de formation à ce niveau. On estime en général que pour un ingénieur, il faudrait deux ingénieurs-techniciens, six techniciens et vingt ouvriers[12]".

Coordination des structures universitaires:

a) quant aux diplômes décernés

119. Il règne à l'heure actuelle une extrême confusion et beaucoup d'illogisme d'une université à l'autre et, parfois même à l'intérieur d'une même université, d'une faculté à l'autre, ou même à l'intérieur d'une même faculté, en ce qui concerne la terminologie adoptée pour les diplômes, et le nombre d'années d'études requis pour accéder à des diplômes portant le même nom. Certaines universités sont déjà en train de coordonner et d'uniformiser la nomenclature de leurs diplômes, d'une faculté à l'autre; cette entreprise de clarification devrait englober l'ensemble de nos universités. Nous proposons qu'aucune université ne décerne un grade inférieur à la licence, et que la licence comporte au moins trois années d'études; dans les universités de langue anglaise, après trois années d'étude, on décernerait le grade de « Bachelor ». Le grade accordé après une 17e année sera le « Diplôme d'études supérieures », correspondant au « Master of Arts ». Les titulaires actuels d'une licence, par exemple une licence en lettres, l'ont obtenue après un baccalauréat de quinze ans d'études, suivi d'études de licence de trois ans; la nouvelle licence s'obtiendra avec deux ans d'études de moins, après une 16e année. Du côté des sciences, cette inégalité quant au nombre d'années d'études existait déjà à l'intérieur même de la faculté des sciences, où l'on était admis soit après une 12e année scientifique, soit après un baccalauréat au terme d'une 15e année. Les réformes que nous proposons, visant à rendre justice à tous, seront certainement comprises et acceptées par tous ceux qui désirent que s'établisse chez nous un système scolaire plus cohérent et mieux coordonné; les détenteurs de l' « ancienne licence », étant pour la plupart des éducateurs, sont à même de comprendre, mieux que quiconque, l'esprit de notre rapport.

(12) "It is estimated that for every technologist five or six technicians are needed", ibid. p. 227.

b) quant à la structure des facultés

120. À l'heure actuelle, dans nos universités françaises, certaines facultés sont divisées en départements, d'autres comportent des instituts, d'autres comportent et des départements et des instituts, d'autres ne sont pas subdivisées. Les universités elles-mêmes, dans le moment, s'occupent de mettre un peu d'ordre dans ces subdivisions et ces nomenclatures. Il serait commode et plus clair que toutes les facultés de toutes les universités adoptent les mêmes termes pour désigner ces subdivisions d'une faculté: département, section ou tout autre nom; le mot institut devrait cependant être réservé pour les organismes pré-universitaires et professionnels dont nous avons parlé plus haut. Les titres de doyen, de vice-doyen, de secrétaire de faculté devraient, dans les diverses facultés et dans les différentes universités, correspondre à des fonctions à peu près équivalentes. L'une des premières tâches de la Commission de l'enseignement supérieur rattachée au Conseil supérieur de l'éducation devrait être de proposer la clarification de toutes les nomenclatures.

c) les organismes inter-facultaires

121. Dans les universités de langue anglaise du Québec, c'est la « Faculty of Arts » ou la « Faculty of Arts and Science » qui le plus souvent offre les études conduisant au premier diplôme. Le niveau plus élevé, où l'on prépare les grades de « Master » et de « Doctor », est sous la juridiction de la « Faculty of Graduate Studies and Research ». Dans les universités de langue française on a une faculté des Arts de type anglo-saxon, mais cette faculté des Arts, au lieu d'englober les études du premier niveau en lettres et en sciences, comme dans les universités de langue anglaise, a juridiction sur des établissements affiliés et sur certaines écoles universitaires. Dans un effort d'adaptation à l'usage anglo-saxon, une des universités françaises a aussi créé, depuis plusieurs années, une « Graduate School » appelée École des Gradués. Il peut être commode de centraliser, dans un organisme commun, toutes les thèses et tous les travaux de recherche des diverses facultés ou d'un groupe de facultés, mais cet organisme pourrait aussi bien porter le nom de « Direction des recherches » ou « Centre de Recherches », que celui d' « École des Gradués ».

Regroupement, division du travail entre universités

122. La Commission de l'enseignement supérieur aura une vue globale sur nos universités; elle devra, dans certains cas, conseiller à celles-ci de réunir ou de concentrer leurs efforts dans certains domaines où nos effectifs, en étudiants et en professeurs, sont plus réduits. Dédoubler un enseignement très particulier, s'adressant au petit nombre, et créer, dans chacune de nos universités françaises, des départements très spécialisés, requérant une bibliothèque et des chercheurs, semble une dispersion ruineuse. La Commission de l'enseignement supérieur devrait, après étude de la situation, suggérer que les universités se répartissent, dans le cadre de leurs possibilités respectives, la création de nouveaux départements spé-

cialisés. On devrait grouper dans une même faculté et université les travaux de recherche très spécialisée sur un même sujet. Cette concentration et cette division du travail ne pourront que contribuer à l'avancement des diverses disciplines, dans nos universités.

Prévisions démographiques et décentralisation

123. Les prévisions démographiques permettent de croire que chacune des trois universités de langue française devra faire face, dans une dizaine d'années, à des demandes d'admission trois fois plus considérables. On sait que les possibilités d'expansion d'une faculté sont très variables, selon l'équipement et le personnel requis. Ainsi, à l'heure actuelle, faute de places d'internes en nombre suffisant dans les hôpitaux, on doit limiter les admissions en médecine, en attendant la construction d'hôpitaux universitaires. D'autres facultés, qui ne requièrent en général pas de laboratoires, comme les facultés de lettres et de sciences humaines, sont moins limitées dans leur expansion, du moins au stade où on ne fait pas encore de recherche. Qu'un cours s'y donne à deux cents élèves ou à cinq cents, le problème à résoudre sera celui de l'encadrement des étudiants et de la correction des examens; on devra recourir à des assistants pour diriger et corriger les travaux écrits, système qui permettra d'éviter le dédoublement de ces enseignements dans plusieurs établissements d'études supérieures.

Les centres d'études universitaires

124. À Chicoutimi, à Shawinigan et à Trois-Rivières, on a organisé des cours de première année de la faculté des sciences sous la juridiction d'une université; cette décentralisation géographique a certainement son utilité : elle résout partiellement le problème de l'accroissement des effectifs étudiants, elle rend l'enseignement universitaire accessible à un plus grand nombre, elle décentralise la culture. On doit en conserver le principe, mais en élargir et en modifier la formule, en songeant tout particulièrement à la formation universitaire du personnel enseignant. Il faudra que les universités s'occupent de créer, dans quelques villes moyennes, suivant des normes précises dont nous parlerons au chapitre sur l'enseignement supérieur, des établissements capables d'assurer l'enseignement de la première année ou des deux premières années de la licence. Nous proposons pour ces établissements le nom de « Centres d'études universitaires ». On devra s'assurer au préalable que les effectifs y seront suffisants pour constituer au moins une dizaine de départements rattachés aux diverses facultés, en commençant par ceux qui sont nécessaires pour la formation des enseignants: lettres, sciences, pédagogie particulièrement. Les professeurs de ces centres devront évidemment posséder une compétence au moins égale à celle des professeurs de l'université-mère ; ils seront, en effet, moins encadrés par des collègues, et ne bénéficieront pas d'une atmosphère universitaire établie de longue date ; ils auront à

déployer parfois plus d'initiative, étant donné la nouveauté de cette forme de décentralisation; ils participeront aussi à la formation du personnel enseignant avec toutes les répercussions sur l'avenir de la jeunesse que cela implique. Les professeurs des centres d'études universitaires devront être assurés des contacts et de l'aide nécessaires, de la part des facultés et de la bibliothèque de l'université-mère. Quelques professeurs de ces facultés viendront donner des séries de cours, concentrés en une semaine ou deux au besoin. Les étudiants qui iront ensuite poursuivre leurs études à l'université-mère y connaîtront donc à l'avance un certain nombre de professeurs, ce qui pourra leur faciliter la transition. Ce mode d'expansion universitaire répondra sur place même au besoin de la formation des maîtres des niveaux pré-scolaire et élémentaire; c'est une forme de décentralisation qui paraît réaliste. La Commission de l'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation, et les services de planification du ministère devront être appelés à donner leur avis au ministre sur l'opportunité de la création d'un centre d'études universitaires et sur les besoins démographiques auxquels il répondra.

Universités du premier niveau

125. On tirerait un meilleur parti des universités existantes si on leur demandait de concentrer leurs efforts et leurs ressources sur les travaux et les disciplines pour lesquels elles sont particulièrement bien préparées et équipées. Certaines d'entre elles, les trois plus petites, devront être invitées à ne pas exercer immédiatement tous les pouvoirs que leur conférait leur charte et ainsi à mieux rendre service au niveau du premier grade universitaire, celui de la licence ou du grade de « Bachelor ». Il s'agit d'universités, dont deux sont de fondation récente, qui disperseraient leurs efforts si elles cherchaient à offrir les études des grades plus avancés — ce qui dédoublerait sans raison et risquerait même d'affaiblir ce qui se fait dans une grande université assez voisine.

Nouvelles universités à charte limitée

126. C'est cette formule d'une université du premier niveau qu'on pourra utiliser pour la création d'une université nouvelle, quand cette création s'imposera. La charte de ces nouvelles universités sera une charte limitée; mais ces universités seront autonomes, sauf à devoir compter sur la collaboration et les services des anciennes universités, du moins durant les premières années. Ajoutons qu'il paraîtrait préférable, aujourd'hui que les universités sont financées de plus en plus largement par l'État, qu'une université nouvelle ne soit pas un établissement sous le contrôle d'un groupe privé, de laïcs ou de clercs.

Niveau des deuxième et troisième grades

127. Les trois grandes universités qui ont poussé les études et la recherche au niveau des deuxième et troisième grades

universitaires continueront de se développer aux trois niveaux à la fois; elles accueilleront, aux deux niveaux supérieurs, — celui du Diplôme d'études supérieures (ou grade de « Master ») et celui du doctorat —, les étudiants qui auront fait les études de licence (ou du grade de « Bachelor ») dans les universités du premier degré et les universités à charte limitée. Cette concentration de la recherche et de l'enseignement le plus avancé dans trois universités représentera une économie de ressources et d'efforts qui ne pourra qu'être favorable à l'avancement de la recherche dans le Québec.

Conseil provincial de la recherche

128. Cependant, pour mieux coordonner et faire avancer la recherche qui se poursuit dans les diverses universités, dans certains services gouvernementaux et dans l'industrie, il semble urgent de créer, comme l'ont proposé plusieurs organismes, un Conseil provincial de la recherche. Ce Conseil de la recherche aura pour importante mission de réunir tous les renseignements sur les recherches déjà faites et les recherches en cours dans la province; il devra posséder aussi une excellente documentation sur les recherches au Canada, et particulièrement aux États-Unis, en France et en Angleterre. Il devra coordonner, entre les universités, les recherches sur un même sujet, afin de faciliter la collaboration et éviter les dédoublements; il devra étudier les suggestions qui lui seront faites, en particulier par les facultés, sur les recherches à entreprendre: préparer ou faire préparer des plans d'ensemble pour ces nouvelles recherches, en assumer l'organisation et la distribution entre les divers groupes de spécialistes. Ce Conseil provincial de la recherche sera un élément fondamental du développement culturel, scientifique et intellectuel de notre milieu et de son rayonnement à l'étranger. Il devra encourager et susciter des rencontres et des colloques entre chercheurs, en particulier viser à établir un contact entre chercheurs dans des domaines assez éloignés les uns des autres, une certaine gratuité apparente de ces rencontres étant parfois tout aussi fructueuse que les échanges très techniques entre spécialistes d'une même branche. Le Conseil de la recherche devra envisager sa mission de façon à la fois assez précise et assez libre, être à l'affût de tout ce qui peut être significatif dans le domaine de la pensée, de tout ce qui contient une étincelle de création et de découverte véritable, de tout ce qui peut représenter un filon de quelque richesse; souvent un chercheur n'a besoin que d'être stimulé au travail et à la création, par un milieu ou des rencontres favorables; le Conseil devra se donner pour rôle d'aider ce chercheur à surmonter l'isolement, lui permettre les voyages et les contacts qui l'aideront à continuer son travail, et l'encourager ainsi à en faire profiter notre province plutôt que de le laisser s'exiler aux États-Unis, comme quelques-uns de nos hommes de science ont dû le faire.

VII

Sens général des réformes proposées

Structures au service de la jeunesse

129. Les structures pédagogiques doivent permettre au système scolaire d'assumer sa responsabilité envers tous les enfants de la province: développer les aptitudes et les dons de chacun le mieux possible, acheminer chacun vers les cours qui favoriseront le mieux son développement, lui évitant tout retard dans ses études, tout blocage, ou toute éjection hors du système scolaire ou hors d'une partie de ce système. Cela suppose une parfaite coordination de tous les éléments du système et, en particulier, l'application rigoureuse des principes suivants:

- des études de même niveau et de même durée doivent conduire à des diplômes équivalents
- des établissements offrant les mêmes études doivent être désignés par un même terme
- tout enseignement doit déboucher sur un enseignement de niveau supérieur, jusqu'au doctorat inclusivement
- aucun enfant ne doit quitter le système scolaire sans avoir reçu une formation professionnelle de très bonne qualité
- tout enfant doit recevoir la meilleure formation générale possible
- l'enseignement secondaire doit offrir tous les enseignements nécessaires au développement d'élèves aux aptitudes très diverses
- l'orientation de l'enfant ne doit pas être prématurée ni irréversible
- l'orientation ne peut être vraiment graduelle et prudente que dans un système d'options incluant aussi bien le technique que les actuels enseignements scientifique, classique et autres
- un système d'options incluant le technique ne peut se réaliser que par une intégration des actuels enseignements techniques de niveau secondaire à l'enseignement secondaire polyvalent
- le nombre d'années d'études requis entre le début des études élémentaires et l'entrée à l'université doit être identique pour une même discipline dans toutes les universités.

Conséquences au niveau élémentaire

130. C'est pour répondre, dès le niveau élémentaire, à la nécessité d'éduquer des enfants aux aptitudes très diverses, tout en visant à les développer le plus possible durant les années de scolarité obligatoire, que nous avons proposé:

- que le cours élémentaire soit de six ans, divisible en deux cycles de trois ans, le deuxième cycle étant précédé d'une année de rattrapage pour les élèves qui en auraient besoin

— que l'organisation des classes de l'élémentaire tienne compte des divers rythmes d'apprentissage parmi les enfants

— que tous les élèves de l'élémentaire soient promus automatiquement d'un degré à l'autre chaque année, de façon à quitter l'enseignement élémentaire au plus tard à treize ans

— qu'on offre dans l'école secondaire, une 7e année préparatoire pour les élèves venus de l'élémentaire qui en auraient besoin.

Conséquences au niveau secondaire

131. Les principes sur lesquels s'appuient les structures que nous proposons entraînent, au niveau secondaire, certaines conséquences:

— la disparition du système des sections

— l'intégration de l'enseignement technique de niveau secondaire aux autres enseignements secondaires dans un enseignement polyvalent

— l'instauration d'une liste d'options incluant les matières de l'enseignement classique, de l'enseignement scientifique, de l'enseignement commercial, de l'enseignement des arts et de la musique, de l'enseignement ménager ou familial, de l'enseignement agricole et de l'enseignement technique actuels

— l'organisation de programmes d'études où s'équilibrent, pour tous les élèves, les matières de base et la formation générale et les matières à options

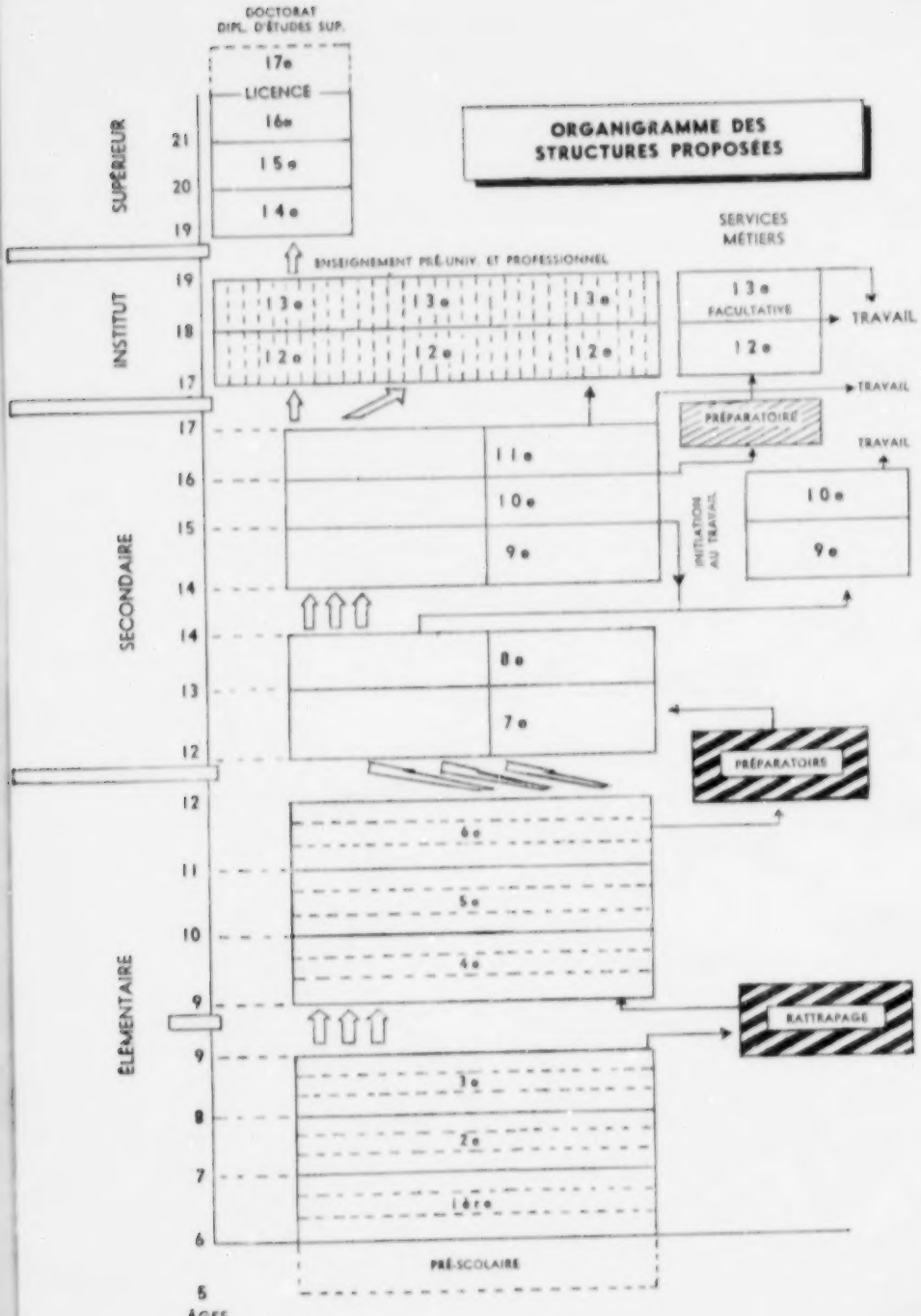
— l'obligation pour tous les élèves d'expérimenter par cours-options, durant les 7e et 8e années, les divers modes de connaissance et d'approche du réel, avant de concentrer ensuite leurs options dans une ou plusieurs directions définies

— l'obligation de faire deux années d'études secondaires générales avant de concentrer les options dans des cours d'initiation au travail

— l'obligation de faire deux années d'études secondaires générales avant de concentrer les options dans des cours de métiers.

Conséquences au niveau des 12e et 13e années

132. La nécessité de donner, à l'intérieur d'un système scolaire unifié, une formation professionnelle terminale, celle de hausser le niveau des études professionnelles actuellement offertes en 12e et 13e années, celle de donner une meilleure préparation générale et spéciale aux étudiants qui vont entrer en faculté, et celle de coordonner les divers enseignements de ce niveau de façon à mieux en utiliser les ressources au profit de la jeunesse de cet âge réclament l'instauration, à ce stade, d'un niveau d'études polyvalent et unifié, professionnel et terminal pour les uns, pré-universitaire pour les autres. Ce sont ces études pré-universitaires et professionnelles qui se donnent dans un établissement que nous appelons « institut ».


ORGANIGRAMME DES STRUCTURES PROPOSÉES
DOCTORAT
DIPL. D'ÉTUDES SUP.
17e
LICENCE
16e
15e
14e
SUPÉRIEUR
INSTITUT
SECONDAIRE
ÉLÉMENTAIRE
ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIV. ET PROFESSIONNEL
13e
12e
SERVICES MÉTIERS
FACULTATIVE
TRAVAIL
PRÉPARATOIRE
INITIATION AU TRAVAIL
11e
10e
9e
8e
7e
6e
5e
4e
3e
2e
1ère
PRÉPARATOIRES
RATTRAPAGE
PRÉ-SCOLAIRE
ÂGES

Conséquences à partir de la 14e année

133. Tous les enseignements qui se donnent après le niveau pré-universitaire et professionnel appartiennent à l'enseignement supérieur. Ces enseignements, s'ils se donnent en dehors des universités, conduiront à des diplômes appropriés équivalents à ceux qui se donnent dans les universités, s'ils requièrent le même nombre d'années d'études. Le premier grade universitaire (après une 16e année) sera la licence ou le grade de « Bachelor », le second grade universitaire sera le diplôme d'études supérieures ou le degré de « Master », le troisième grade universitaire sera le doctorat. Les études de licence, dans toutes les facultés de toutes les universités devront être de niveau comparable ou équivalent; il en sera de même pour les études conduisant aux autres grades.

Conclusion

134. Les structures que nous proposons et qui sont illustrées dans l'organigramme ci-joint, visent à adapter le mieux possible notre système d'enseignement aux besoins d'une population scolaire diversifiée, mais en ne sacrifiant en rien la qualité de la formation à laquelle chacun a droit. Nous cherchons au contraire par une amélioration des programmes d'études et de la formation du personnel enseignant, comme nous le verrons dans les chapitres subséquents, à hausser et à perfectionner l'enseignement que recevra chaque enfant de la province.

DEUXIÈME PARTIE

LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE III

L'ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE

Terminologie

135. Divers termes désignent les écoles destinées aux enfants de trois, quatre ou cinq ans, et l'enseignement qui s'y donne. En Angleterre et aux États-Unis, on a adopté les vocables de « Kindergarten » et de « Nursery School ». Les « Kindergarten » reçoivent les enfants de cinq ans, et les « Nursery Schools » sont accessibles aux enfants plus jeunes. Dans les pays de langue française, on parle d'école maternelle, de jardin d'enfants, d'école gardienne. Dans ces établissements, les enfants sont groupés d'après leur âge, dans différentes sections: section des petits (2-4 ans), des moyens (4-5 ans), et section des grands (5-6 ans). L'expression « éducation préscolaire » n'est peut-être pas très exacte, car elle recouvre une réalité qui doit faire partie du système scolaire. Elle est cependant commode pour assurer la distinction que l'on doit maintenir entre ce premier niveau non-scolaire par essence (étant donné l'âge des enfants) et les niveaux traditionnels. Nous adoptons donc cette désignation « éducation pré-scolaire »; c'est la plus utilisée, celle qui a été choisie par l'association internationale des éducateurs de ce niveau (Organisation mondiale d'Éducation Pré-scolaire: OMEP). Quant aux établissements eux-mêmes, l'usage français consacre de plus en plus les termes « école maternelle » et « classe maternelle ». L'expression « jardin d'enfants »[1] utilisée par le Bureau fédéral de la statistique a de moins en moins cours. En anglais, on emploie « éducation pré-scolaire » (« Preschool Education ») pour désigner à la fois le niveau et les méthodes d'enseignement qui sont appliquées dans les divers types d'établissements consacrés à la première éducation des enfants.

(1) « Jardin d'enfants » désigne, en France, les classes maternelles privées.

Plan du chapitre

136. L'éducation pré-scolaire est encore très peu répandue dans la province de Québec, particulièrement dans le secteur catholique. Cependant un éveil se manifeste. Après avoir défini l'éducation pré-scolaire, nous proposerons des moyens de la généraliser dans notre province et d'en assurer la qualité.

I

Importance de l'éducation pré-scolaire

L'enfant d'âge pré-scolaire

137. A quatre ans, et même avant, l'enfant atteint un degré de développement qui le rend apte à profiter d'activités éducatives suivies. Les observations des psychologues et des pédagogues rendent de mieux en mieux compte de l'évolution sensori-motrice, affective et mentale de l'enfant. Le développement biologique et l'éveil de l'esprit de l'enfant de quatre ans sont déjà suffisants pour rendre possibles et intéressantes pour lui des activités exigeant un contrôle des mouvements et de l'attention: rythmique, gymnastique, découpage, modelage, jeux divers; ou encore l'audition de contes, de chants, etc. Alors qu'à deux ans et à trois ans, l'enfant jouait seul, même s'il se trouvait mêlé à un groupe, il recherche maintenant la présence de deux et même trois compagnons pour des activités « parallèles et simultanées »[1]. Ces jeux, surtout les « jeux de rôles » (jouer à la mère, au médecin, à l'épicier, etc.) donnent lieu à des tentatives de coopération, à la pseudo-collaboration, au développement d'attitudes et de comportements de sociabilité. Le désir et la capacité de communication augmentent: l'enfant parle plus facilement. Ses échanges verbaux avec les adultes et avec les compagnons de son âge contribuent à structurer sa pensée. Cette pensée devient « intuitive », c'est-à-dire plus abstraite, plus dégagée de la dominance de l'affectivité et de l'action. L'enfant peut désormais se représenter mentalement son action et en anticiper le résultat par l'imagination. Chez l'enfant de quatre ans et demi environ, la pensée tend maintenant à précéder et à supplanter l'action. Mais elle ne peut encore orienter cette action qu'en fonction du donné perçu. Or, ce que l'enfant perçoit, ce sont « les caractères concrets et sensoriels de la réalité ». « Après avoir pris la réalité concrète pour une réponse à ses désirs, nous pourrions dire familièrement que l'enfant la prend maintenant pour de l'argent comptant »[2]. Il s'agit d'une saisie globale, imagée, sans référence à d'autres points de vue que le sien propre. La pensée intuitive demeure subjective et dégagée de la nécessité d'explications rationnelles: c'est une pensée prélogique. Chez l'enfant de cinq ans, cinq ans et demi, la pensée, encore intuitive dans sa démarche, devient toutefois plus analytique, plus articulée, elle est le résultat

(1) Paul OSTERRIETH, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, P.U.F. Paris, 1963.
(2) Ibid.

d'un grand nombre d'expériences verbales et surtout d'expériences concrètes. Par ces expériences, l'enfant arrive à mieux observer la réalité, dont il découvre peu à peu la complexité; il commence à douter de son point de vue, de l'efficacité de sa conduite. Des intérêts plus proprement intellectuels se manifestent; l'enfant est animé d'une grande curiosité: il observe, il compare, il commence à s'intéresser au « pourquoi » et au « comment » de toutes choses sur lesquelles son observation ou son activité s'exercent. L'enfant de quatre ou cinq ans est encore profondément attaché au milieu familial et surtout à sa mère, symbole et gage de sécurité. Il a besoin de se sentir accepté, aimé, encouragé, appuyé. Par ailleurs, il a besoin aussi, pour le développement complet de sa personnalité, d'un milieu sain, riche en possibilités d'expériences concrètes que la famille n'est généralement pas en mesure de lui fournir. Il peut tirer profit d'une classe maternelle où, dans un cadre plus large que celui de la famille, il bénéficiera d'expériences nouvelles, sur le plan social et intellectuel. Ces expériences sont bénéfiques, pour autant que l'institutrice spécialisée, consciente des besoins affectifs et des conflits normaux de l'âge pré-scolaire, sache organiser la vie de la classe. Entraîné à des activités collectives ordonnées et dirigées, l'enfant devrait aussi pouvoir satisfaire son besoin de solitude, de tranquillité et d'activité autonome, à l'école aussi bien que dans son milieu familial.

Origines de l'éducation pré-scolaire

138. Dès 1771, le pasteur français J.-F. Oberlin fondait un réseau d'écoles enfantines, appelées « écoles de tricot » à cause de l'activité principale qu'elles proposaient à l'enfant. Déjà s'élargissait la notion traditionnelle de « l'instruction » et émergeait cette idée que le jeu enfantin pouvait devenir un facteur positif d'éducation. Au XIXe siècle, à cause des besoins nouveaux résultant de la révolution industrielle et de l'urbanisation, on créait des « Infant Schools » en Angleterre, des salles d'asiles en France, des « Kindergarten » en Allemagne. Beaucoup de mères travaillaient à l'atelier; il fallait assurer à leurs enfants un substitut sain et éducatif du milieu familial. Depuis, de nombreux philanthropes et pédagogues se sont amoureusement penchés sur l'enfance, pour la mieux comprendre et lui offrir un univers qui l'épanouisse: Robert Owen, James Buchanan, Margaret MacMillan, en Angleterre; Marie Pape-Carpentier et Pauline Kergomard en France; Johann Pestalozzi en Suisse; Friedrich Froebel en Allemagne. Plus récemment, des éducateurs comme Maria Montessori (Italie), Ovide Decroly (Belgique), Suzan Isaacs (Angleterre), Elizabeth Peabody, Suzan Blow, Patty Hiel (États-Unis), ont précisé ou enrichi le concept d'éducation préscolaire. Fondées d'abord pour garder des enfants pauvres, les maternelles ont bientôt trouvé des assises psychologiques et pédagogiques. On sait aujourd'hui combien la maternelle contribue à l'éveil de l'intelligence et de la sensibilité de l'enfant, quelle prépa-

ration précieuse elle lui donne pour les enseignements subséquents. On souhaite faire passer tous les enfants par la maternelle. Toutefois, dans des pays comme chez nous, où elle s'est développée plutôt tardivement, la maternelle n'a pas rejoint l'intention des initiateurs, puisqu'elle est demeurée le privilège de la classe aisée. Dans les pays plus avancés, la maternelle est généralement intégrée au système scolaire public. Depuis 1948, existe l'Organisation mondiale pour l'éducation pré-scolaire (O.M.E.P.).

Les objectifs de l'éducation pré-scolaire

139. Les conditions psychologiques de l'enfant de 4 et 5 ans dictent les objectifs de l'éducation pré-scolaire et ses limites. La maternelle fournit un milieu éducatif sain dans lequel l'enfant trouve:

— la satisfaction de ses besoins actuels;

— la possibilité de développer harmonieusement sa personnalité;

— l'occasion de s'occuper activement, selon ses intérêts et ses aptitudes particulières.

Tel est le but très général que l'on peut assigner à ce niveau d'éducation. L'éducation pré-scolaire est globale: elle se préoccupe de l'enfant complet, dans son développement physique, intellectuel, affectif, esthétique, moral, social et religieux. Aucun aspect de l'évolution de l'enfant ne peut lui rester étranger. Cependant, on a voulu spécifier les objectifs de la maternelle et les auteurs s'accordent en général sur les suivants:

— aider l'enfant à se maintenir en bonne santé physique et mentale;

— répondre au besoin de mouvement du jeune enfant et l'exploiter en vue d'une croissance harmonieuse;

— aider l'enfant à enrichir sa pensée par une éducation sensorielle globale, vivante, active, liée au langage;

— développer les qualités intellectuelles de base qui serviront dans les stades subséquents de son éducation: curiosité, attention, observation, précision, langage, mémoire, jugement;

— ouvrir l'intelligence de l'enfant à la connaissance du monde physique et social qui l'entoure;

— aider l'enfant dans le développement de sa sociabilité par le contact avec l'adulte et les autres enfants;

— aider l'enfant à découvrir les modes d'expression esthétique par le langage, les arts plastiques, la musique, la rythmique, l'expression corporelle;

— développer le goût chez l'enfant par une éducation esthétique;

— aider l'enfant à acquérir des habitudes morales: justice, honnêteté, générosité, etc.

La maternelle n'a donc pas l'instruction comme objectif. Elle constitue plutôt un univers complémentaire du milieu familial, une extension de celui-ci. Sans remplacer la famille, elle continue et parfait son oeuvre, palliant au besoin ses insuffisances ou ses carences. On devrait assurer une collaboration suffisante entre la maternelle et la famille, de façon que celle-ci puisse continuer à la maison l'oeuvre de l'école ou tout au moins ne pas la contredire.

La maternelle: service public

140. L'éducation pré-scolaire ne doit pas être réservée à un groupe d'enfants privilégiés. Elle doit être largement ouverte à toutes les familles qui désirent bénéficier de ce service, quel que soit leur milieu social. La maternelle est même plus nécessaire dans les milieux où les enfants ne bénéficient pas d'un climat familial qui éveille l'esprit et qui cultive le goût. Il est très important pour son épanouissement intellectuel, affectif et social, que l'enfant défavorisé par son milieu familial bénéficie du climat d'ordre, de joie, de découverte que peut lui assurer la maternelle. La maternelle doit devenir un service public, comme l'enseignement élémentaire et secondaire. Elle devrait être gratuite et accessible à tous les enfants, autant que possible à ceux de la campagne et à ceux de la ville, et même à plus forte raison à ceux des quartiers pauvres comme à ceux des familles à l'aise. Dans la plupart des pays industrialisés, le réseau des classes et des écoles maternelles est déjà très étendu. En France, l'âge minimum d'admission descend jusqu'à deux ans, l'âge maximum étant de six ans; en 1958, 63% des enfants de 3, 4 et 5 ans fréquentaient une maternelle. Le taux de fréquentation de la maternelle est à peu près aussi élevé en Angleterre et en URSS. Aux États-Unis, la maternelle accueille plus de la moitié des jeunes enfants. En Ontario, 1,650 écoles publiques et séparées comptent au moins une classe maternelle. Notre province a donc beaucoup à faire pour rattraper son retard dans l'éducation pré-scolaire, pour mettre celle-ci à la portée de tous.

II

L'organisation de l'éducation pré-scolaire

Le service de l'éducation pré-scolaire

141. Le département de l'Instruction publique avait entrepris d'organiser un service de l'éducation pré-scolaire. Le ministère de l'Éducation devra consolider ce service et lui attribuer trois fonctions précises: celle d'établir des normes, celle de contrôler et d'orienter le travail des maternelles, celle de susciter ou de diriger des recherches en pédagogie pré-scolaire, en collaboration étroite avec les universités. Les normes devraient déterminer en particulier la qualification de l'institutrice de la maternelle, la qualité du local et du matériel, le nombre d'enfants par classe ou par groupe, les

critères d'admission et de groupement des enfants à l'école maternelle. Une telle réglementation entre dans les matières qui devraient être obligatoirement soumises au Conseil supérieur de l'éducation. Le contrôle exercé par le service de l'éducation préscolaire portera sur la qualité des classes maternelles, qu'elles soient publiques ou privées: toutes, en effet, doivent observer les normes prescrites et être inspectées par le ministère de l'Éducation. Le public doit être protégé contre ceux qui pourraient abuser de sa bonne foi ou de son ignorance. Le service de l'éducation préscolaire s'emploiera à visiter les classes maternelles, à rencontrer le personnel: dans une période où presque tout reste encore à faire, les dangers de l'improvisation et les risques d'erreurs ne manquent pas. La troisième fonction du service sera d'encourager, de susciter ou de diriger lui-même des recherches en pédagogie pré-scolaire. Des maternelles expérimentales pourraient être subventionnées. Dans la mesure où progresseront de telles recherches, l'éducation préscolaire échappera à la routine et à la sclérose. Ces recherches nécessiteront la collaboration de psychologues, de pédagogues et de divers spécialistes: médecins, psychiatres, travailleurs sociaux. On devra donc choisir soigneusement les maternelles expérimentales en tenant compte des ressources du milieu en chercheurs de diverses spécialités. Le service de l'éducation pré-scolaire du ministère de l'Éducation devrait avoir juridiction sur les maternelles anglaises et françaises, catholiques et protestantes; il faudrait pour cela lui adjoindre le personnel de conseillères pédagogiques nécessaires.

Les commissions scolaires et la maternelle.

142. La loi accordant des subventions aux commissions scolaires, votée par le parlement provincial en 1961, a voulu encourager les commissions scolaires à établir des maternelles en leur accordant une subvention de $25 par élève pour les frais d'administration et d'entretien, c'est-à-dire un montant égal à celui que la loi accorde, au même titre, pour chaque élève du cours élémentaire ou secondaire. La loi ajoute, pour la rémunération du personnel enseignant, la moitié de la somme accordée au même titre pour chaque élève du cours élémentaire ou secondaire. Pour donner droit à la subvention, une classe maternelle doit être reconnue comme telle par le ministre de l'Éducation et être confiée à une institutrice détenant un « brevet spécialisé approprié ». Il faudrait que les conditions d'admissibilité à la subvention soient définies avec plus de précision ou appliquées avec plus de rigueur. On devrait par exemple exiger que la salle destinée à la classe maternelle réponde aux exigences particulières de l'éducation pré-scolaire et soit munie du matériel éducatif voulu. Il conviendrait de déterminer et le nombre minimum et le nombre maximum des enfants à réunir dans une même classe. Comme il n'y a aucune raison pour que les garçonnets et les fillettes fréquentent des classes différentes au niveau de la maternelle et qu'en les réunissant indistinctement dans la même classe

on peut recruter plus facilement les effectifs nécessaires, on ferait bien de préciser qu'en principe la classe maternelle est une classe mixte. De même, une maternelle n'accueillant pas normalement le même groupe d'enfants le matin et le soir, il y aurait lieu de tenir compte du fait qu'il y aura des classes du matin et des classes du soir. Pour les titres dont toute jardinière d'enfants devrait être munie, il conviendrait qu'on se montre suffisamment exigeant pour assurer aux enfants une éducation pré-scolaire répondant aux normes les plus récentes. Il est vrai qu'il y a pénurie de jardinières d'enfants qualifiées, mais il serait mieux de ne pas faciliter l'ouverture de classes maternelles en trop grand nombre que de permettre qu'on dispense à beaucoup d'enfants une éducation pré-scolaire de mauvaise qualité. Lorsque la formation de jardinières d'enfants compétentes commencera à se faire sur une haute échelle, il importera, croyons-nous, que la loi soit modifiée de façon à imposer aux commissions scolaires l'obligation de dispenser l'éducation pré-scolaire partout où il sera possible de réunir, sans avoir à en faire le ramassage, assez d'enfants pour former une classe maternelle. Dans l'intervalle, toute commission scolaire devrait se considérer responsable de l'éducation pré-scolaire au même titre que de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire, parce que l'introduction de la maternelle à l'école publique assurerait à tous les enfants, à quelque milieu qu'ils appartiennent, une préparation dont ils ont besoin avant d'aborder les classes régulières du premier degré. La classe maternelle permettrait aussi de déceler, en temps utile, parmi les enfants sur le point d'atteindre l'âge de l'obligation scolaire, ceux qui n'ont pas encore la maturité voulue pour commencer l'apprentissage scolaire ou qui rentrent dans la catégorie des enfants déficients, et d'apporter les correctifs voulus ou de faire les changements d'orientation nécessaires dès le tout premier stade de la vie scolaire.

Le milieu rural

143. Nous avons pu observer en différents pays que c'est surtout en milieu urbain que fleurissent les maternelles. Le transport des tout jeunes enfants des régions rurales pose un problème difficile à résoudre. Cette difficulté est encore plus grave dans notre pays aux hivers longs et rigoureux. Nous ne voulons cependant pas croire que l'on doive pour cela accepter définitivement que les enfants des milieux ruraux soient privés de l'éducation pré-scolaire. Il faudrait rechercher différentes formules et en étudier soigneusement la valeur. Nous pensons, par exemple, à des maternelles ouvertes durant les saisons où le climat permet le transport des jeunes enfants; nous pensons aussi à l'utilisation de la télévision pour atteindre les enfants qui ne peuvent fréquenter une classe maternelle. Un programme d'éducation pré-scolaire à la télévision, toutefois, ne peut avoir la valeur de la classe maternelle elle-même:

il manque à l'animatrice de voir les réactions des enfants et il manque à l'enfant de faire l'apprentissage de la vie en groupe. Des études seront nécessaires pour rechercher diverses solutions au problème du milieu rural. Nous espérons qu'on trouvera les moyens de mettre à la disposition de tous les enfants qui en ont besoin, quel que soit leur milieu, les avantages de l'éducation pré-scolaire.

L'organisation matérielle

144. Trop de maternelles sont installées dans des locaux de fortune et ne disposent ni du mobilier approprié ni de l'abondant équipement éducatif nécessaire aux multiples activités des enfants. Le service de l'éducation pré-scolaire du ministère de l'Éducation devra sans doute fermer certaines maternelles ou leur imposer de s'aménager dans de meilleures conditions. Les commissions scolaires voudront particulièrement remédier à la situation. Le département de l'Instruction publique a publié, en 1963, un Guide des écoles maternelles qui établit des normes qu'il faudra étudier et respecter lorsqu'il s'agira d'ouvrir des maternelles. La classe maternelle doit être fonctionnelle, attrayante, bien pourvue des éléments matériels nécessaires à la poursuite des objectifs de l'éducation pré-scolaire. Elle doit présenter un tout autre aspect que celui des classes traditionnelles de l'élémentaire. Elle est plutôt atelier et salle de jeux. Un espace protégé doit être réservé aux enfants des classes maternelles, sur le terrain de jeux de l'école. Quelques appareils doivent être installés pour des activités de plein air. Quand c'est possible, on devrait aménager, attenante à la classe maternelle, une salle d'observation où les mères pourraient, sans déranger, venir se rendre compte du comportement des enfants.

L'esprit de la maternelle

145. S'il faut être exigeant concernant l'organisation matérielle des maternelles, on le sera davantage pour juger de l'esprit qui les anime. Ne méritent pas d'être reconnues comme maternelles les classes qui s'apparentent soit à des garderies, soit à des classes préparatoires du cours élémentaire. Le danger est constant de céder aux pressions de certains parents plus ou moins éclairés: parfois la mère ne demande qu'à être libérée de son enfant quelques heures par jour; telle autre a l'ambition d'inscrire en première année de l'élémentaire un élève qui sait déjà lire, écrire et compter. Les directeurs des écoles, les directrices et les institutrices des maternelles devront redoubler d'efforts pour informer les parents des véritables objectifs de la maternelle et pour les intéresser à poursuivre au foyer ces mêmes objectifs. La maternelle, nous l'avons déjà signalé, veut faire de l'enfant qui lui est confié, un enfant bien développé, épanoui, équilibré, heureux; cette fonction exige beaucoup de psychologie, de savoir-faire et de bonté. C'est de cette façon que la maternelle prépare le mieux les enfants à l'entrée à l'école élémentaire. Le ministère et les commissions scolaires devront prendre les mesures nécessaires pour faire dispa-

raître les fausses maternelles; ils devront veiller de près à ce que l'esprit de la véritable maternelle moderne préside à tous les développements dans ce secteur.

Le personnel de la maternelle

146. Nous traiterons de la formation des institutrices spécialisées en éducation pré-scolaire lorsque nous aborderons le problème général de la formation du personnel enseignant. Nous nous bornons à signaler ici la pénurie grave de personnel qualifié. On ne doit pas confier une maternelle à n'importe qui. Il faudra procéder avec prudence et de façon progressive, de peur d'ouvrir dangereusement une écluse. Il est heureux que la loi de 1961 exige que le personnel soit spécialisé et en fasse la condition requise pour l'obtention de la subvention gouvernementale. Il faudra maintenir cette condition et peut-être en ajouter d'autres pour éviter qu'un engouement subit ne fasse plus de tort que de bien. Toutefois, les besoins sont immédiats et il faudra des mesures d'urgence pour préparer un plus grand nombre d'institutrices possédant la culture et la spécialisation nécessaires. On devra recruter des institutrices de l'enseignement élémentaire et aussi des mères de famille pour les former par des cours d'été, des séances et des stages de formation. Mais il faudra posséder des critères de sélection: l'éducation des groupes d'enfants de 4 et 5 ans requiert des qualités bien spéciales. L'idéal serait que les institutrices de la maternelle et celles du premier cycle de l'élémentaire soient formées pour l'un et l'autre niveau; ainsi pourrait-on établir une continuité qui manque actuellement; le passage de la maternelle à la première année du cours élémentaire signifie pour l'enfant un dépaysement presque complet: tout devient subitement différent, méthodes d'enseignement et discipline en particulier. Par ailleurs, cette formation assurerait aux institutrices une mobilité d'emploi qui pourrait être fort utile.

Conclusion et recommandations

147. Le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires devront mettre tout en oeuvre pour que, sans en sacrifier la qualité, on rende la maternelle accessible à tous les enfants. On visera, dans une première étape, à donner l'éducation pré-scolaire à tous les enfants de cinq ans que les parents voudraient inscrire à la maternelle; ensuite, il faudra étendre le service aux enfants de quatre ans. L'éducation pré-scolaire éveillera davantage l'esprit des enfants, elle guidera leur sensibilité, elle les mettra en mesure de mieux profiter des divers enseignements subséquents. Il faut consacrer de grands efforts à l'organisation de l'éducation pré-scolaire: elle sera tout profit pour les enfants, pour les familles, pour la société.

Les considérations précédentes nous amènent à formuler les recommandations suivantes:

(1) Nous recommandons que le ministère de l'Education encourage la formation d'institutrices spécialisées en éducation pré-scolaire et prenne à cette fin des mesures d'urgence.

(2) Nous recommandons que le ministère de l'Education continue à encourager par des subventions spéciales les commissions scolaires qui ouvrent des classes ou des écoles maternelles, dans l'esprit de l'article 6 de l'actuelle « Loi des subventions aux commissions scolaires ».

(3) Nous recommandons que des efforts soutenus soient faits pour développer graduellement un réseau d'écoles maternelles publiques de bonne qualité, mixtes, gratuites, à l'intention des enfants de cinq ans d'abord, et, dans une seconde étape, à l'intention des enfants de quatre ans; nous recommandons que des subventions spéciales soient accordées aux régions et aux quartiers de ville défavorisés, là où la maternelle est particulièrement nécessaire pour remédier aux insuffisances de la famille en ce qui concerne le développement des enfants.

(4) Nous recommandons que le ministère de l'Education étudie les différents moyens d'assurer une éducation pré-scolaire aux enfants des milieux ruraux.

(5) Nous recommandons que, dans la mesure où l'on peut disposer d'institutrices spécialisées, la loi oblige toute commission scolaire à ouvrir une classe maternelle lorsqu'assez de parents le réclament pour constituer deux classes de 20 enfants.

(6) Nous recommandons que le ministère de l'Education établisse des critères d'admission et de groupement pour les enfants de la maternelle.

(7) Nous recommandons qu'une autorisation du ministère de l'Education soit requise pour le maintien ou la création de toute école ou classe maternelle publique ou privée, autorisation résultant de la conformité à des normes établies par le service de l'éducation pré-scolaire.

(8) Nous recommandons que le service de l'éducation pré-scolaire du ministère de l'Education constitue des équipes de conseillères pédagogiques spécialisées chargées de veiller à la qualité de cet enseignement et d'encourager les familles à s'y intéresser.

(9) **Nous recommandons que des écoles ou classes maternelles privées ou publiques de caractère véritablement expérimental puissent bénéficier de subventions spéciales temporaires.**

(10) **Nous recommandons que des classes maternelles de type spécial soient ouvertes pour accueillir les enfants qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent être acceptés dans la classe maternelle régulière: enfants arriérés, physiquement handicapés, etc.**

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

Importance de l'enseignement élémentaire

148. L'attention et les soins que réclameront l'enseignement secondaire, l'enseignement pré-universitaire et professionnel et l'enseignement supérieur ne devront pas faire oublier les besoins de notre enseignement élémentaire. S'il faut considérer l'importance des effectifs en cause à ce niveau (929,000 élèves, 30,800 maîtres, 1,300 écoles), il importe surtout de ne pas perdre de vue que c'est la qualité de l'enseignement élémentaire qui conditionne le rendement des enseignements subséquents. Maintenant que l'enseignement élémentaire n'est terminal que pour très peu d'enfants, ses insuffisances vont peser de tout leur poids dans le fardeau des institutions d'enseignement secondaire, pré-universitaire et professionnel. S'il équivaut vraiment à l'heure actuelle, comme certains l'ont prétendu devant nous, à une sous-alimentation intellectuelle, l'enseignement élémentaire réduira forcément les enseignements qui lui font suite à des perspectives étriquées. Il n'y a rien de solide à construire sur des bases fragiles. Le développement de l'écolier est entravé pour la vie si l'école élémentaire ne sait donner une formation de bonne qualité. Tout en faisant face aux exigences inéluctables des autres niveaux de l'enseignement, la réforme scolaire doit garder parmi ses principales préoccupations celle de la qualité de l'enseignement élémentaire. Nous voulons analyser ici la situation de l'école élémentaire avant de suggérer les mesures de la réforme nécessaire.

I

Les difficultés de notre enseignement élémentaire

Nécessité d'une réforme

149. Quelle qu'ait été la qualité ou la pauvreté de notre enseignement élémentaire jusqu'à présent, il est certain que s'impose

maintenant une réforme en profondeur. La société d'aujourd'hui est devenue tellement différente de ce qu'elle était hier, celle de demain s'annonce tellement exigeante pour l'homme, qu'on reconnaît partout la nécessité pour l'école de se transformer en fonction des temps nouveaux. L'école élémentaire est dépassée qui n'avait comme rôle que d'enseigner à lire, à écrire et à compter suffisamment pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie. L'école élémentaire est anachronique si elle se contente de fournir à l'écolier ce mince bagage au lieu de l'aider à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront de se développer presque indéfiniment; elle est insuffisante si elle néglige les aptitudes manuelles et artistiques des enfants. Elle est trop rigide quand elle s'entête à conduire tous les enfants au même point en imposant à tous le même rythme. L'école élémentaire doit se rendre compte qu'elle n'est plus terminale. Elle ne prépare plus directement à la vie; elle prépare tous les enfants à l'enseignement secondaire, auquel il appartiendra de se diversifier pour les recevoir tous.

L'école active

150. Nous en sommes encore aux méthodes traditionnelles, alors que c'est l'école active qui correspond aujourd'hui aux indications de la psychologie et de la pédagogie ainsi qu'aux exigences présentes de la formation des jeunes. Quand nous prônons ici l'école active, nous l'entendons au sens large, englobant sous ce terme tous les efforts pédagogiques qui s'appuient sur ce double principe fondamental de la psychologie de l'enfant: il est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit. L'école active se présente ainsi comme la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant. Et comme l'avenir s'annonce tel que l'homme intellectuellement et moralement démuni sera exposé à mille formes d'exploitation, l'école d'aujourd'hui doit se hâter de développer chez l'enfant l'autonomie intellectuelle, l'habitude de la démarche personnelle, le sens de la responsabilité. L'enseignement traditionnel a généralement poursuivi des objectifs plus immédiats; il n'a pas cultivé particulièrement l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité. Nous savons que l'école active exigera une transformation profonde de notre vie scolaire et ne se réalisera pas du jour au lendemain. Mais ce que nous avons vu en Europe, en Angleterre, en Allemagne et en Suisse, par exemple, nous donne raison de croire que ce n'est pas une utopie que de proposer la réforme de l'école élémentaire. Nous croyons que des maîtres éclairés en psychologie de l'enfant et conscients des exigences de l'heure peuvent réussir dans une bonne mesure, s'ils sont incités et encouragés à le faire, à imprégner leur enseignement de l'esprit de l'école active qui table sur la curiosité de l'enfant, qui habitue l'enfant à travailler de façon autonome.

151. L'actuel « Programme d'études des écoles élémentaires » du Comité catholique date de 1948. Selon la présentation qu'en faisait alors le surintendant, on s'était préoccupé de simplifier, d'alléger le programme et de bâtir des cadres flexibles pouvant se resserrer et s'élargir selon l'initiative des maîtres, les aptitudes des élèves et les besoins du milieu. On préconisait officiellement la concentration sur les matières essentielles et le recours aux méthodes actives. Le programme voulait se limiter à « ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes », ne comprendre « dans les premières années que les matières essentielles à la formation de l'homme, du citoyen, du chrétien ». Il disait avoir été « conçu de façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant » et à encourager l'usage de procédés et de méthodes qui favorisent « spontanéité, esprit d'initiative et de coopération, usage de la liberté, formation du caractère et développement de la personnalité ».[1]

Objectifs de l'enseignement élémentaire catholique

152. De son côté le « *Handbook for Teachers* » de l'enseignement protestant (1957) groupe sous une seule couverture le programme de l'école élémentaire et celui du « high school ». L'école y est présentée, dès les premières lignes, comme une institution chargée de favoriser le développement intégral des jeunes. « On reconnaît », dit l'introduction, « que l'école a un rôle à jouer dans la formation des caractères et dans la préparation des citoyens, mais sa fonction première demeure d'assurer à l'écolier l'acquisition de connaissances sérieuses et le développement de ses moyens de pensée et d'étude ». On précise ensuite que le meilleur programme ne vaut que ce que vaut le maître, qu'un bon enseignement est celui qui habitue l'enfant à affronter des difficultés à sa taille, lui apprend à accepter et à surmonter les conséquences des échecs, à s'engager dans des travaux qui l'intéressent, à travailler dans la coopération et dans l'émulation et lui fait acquérir une expérience qui le prépare à affronter la vie. Le programme et le maître doivent compter au nombre de leurs grandes préoccupations: la santé physique et mentale de l'écolier, sa formation morale et religieuse, sa formation civique.[2]

Objectifs de l'enseignement élémentaire protestant

153. Les témoignages que nous avons reçus et les constatations que nous avons pu faire nous-mêmes nous laissent croire que, sauf exception, l'enseignement élémentaire du secteur français ne correspond pas en fait à la conception intéressante qu'en présente le programme d'études. Ce programme préconise l'école active. Il y a lieu de se demander comment il se fait que la grande majorité de nos classes élémentaires en soient encore à l'enseignement

Programme et réalité

(1) *Programme d'études des écoles élémentaires* (1959), Présentation du programme, pp. 4-5.
(2) *Handbook for Teachers in The Protestant Schools of the Province of Quebec* (1957), pp. 7-10.

livresque et anémique qui a été souvent dénoncé devant nous, particulièrement par les instituteurs eux-mêmes. La preuve est faite qu'il ne suffit pas de prôner l'école active pour que l'école active se réalise. Du côté protestant, l'école semble s'être inspirée davantage du programme officiel.

Le degré de préparation des maîtres

154. Jusqu'à présent, l'école normale du secteur catholique français ne semble pas avoir donné aux enseignants plus qu'une information théorique et sommaire sur les principes et les méthodes de l'école active. Elle n'a pas fait passer ces principes et ces méthodes dans son propre enseignement. Il faut se rendre compte par ailleurs que nombre d'enseignants du cours élémentaire n'ont d'autre formation intellectuelle et d'autre bagage culturel que ce qu'ils ont pu acquérir durant onze ou douze années de scolarité. Cette insuffisante préparation culturelle et pédagogique, qu'il serait injuste de reprocher aux enseignants eux-mêmes, puisqu'ils se sont conformés à ce qu'on exigeait d'eux, explique la stagnation de notre enseignement élémentaire. On a sans doute fait des efforts pour améliorer la préparation des maîtres de l'enseignement élémentaire. On partait de loin ; et la situation s'est améliorée sensiblement. Mais les exigences se multiplient plus rapidement que nous ne progressons. On doit accélérer le travail de perfectionnement du personnel de l'enseignement élémentaire. Il faudra que ce personnel soit bien encadré, que son recyclage soit entrepris et qu'on lui assure des conditions d'enseignement plus propices à son évolution.

Attitudes du personnel enseignant

155. Il nous semble que les réactions du personnel, face aux problèmes posés par l'organisation de l'enseignement, n'ont pas toutes été, jusqu'à présent, assez positives. Chez les enseignants du secteur catholique en particulier, on n'a pas suffisamment pris en main la cause de l'enseignement ou plutôt on n'a semblé s'y intéresser qu'au niveau de l'exécution. On a longtemps attendu les événements, pensant que tout devait descendre d'en haut. Comment expliquer autrement que les instituteurs et les institutrices catholiques du Québec se soient groupés professionnellement avec soixante-quinze ans de retard sur leurs collègues protestants ? Pour diverses raisons, qui ne dépendent pas toutes d'eux, il s'est développé parmi les enseignants de nos écoles élémentaires des attitudes de passivité et des réactions de défensive. Heureusement, depuis quelques années en particulier, nos instituteurs font des efforts fructueux pour se débarrasser de la méfiance, des réticences et pour endosser toutes leurs responsabilités.

La dispersion du personnel

156. La dispersion et l'isolement des enseignants du cours élémentaire dans une multitude de petites écoles ne sont pas de nature à favoriser leur évolution professionnelle. Souvent l'institutrice

est seule dans une école isolée. Dans nombre de cas les écoles élémentaires ne groupent qu'une petite poignée de maîtres, alors que ceux-ci auraient besoin d'un milieu culturel et professionnel beaucoup plus fort pour échapper à l'encroûtement et à l'esprit routinier. Même les grands établissements d'enseignement élémentaire sont souvent dépourvus d'une bibliothèque de travail; il arrive que l'unité du corps professoral n'y soit qu'un mot et que le climat culturel y soit inexistant.

L'insuffisance de la direction pédagogique locale

157. L'éparpillement excessif des écoles élémentaires, particulier au système catholique, est d'autant plus grave de conséquences que, ni sur le plan local ni sur le plan régional, l'enseignant élémentaire ne peut compter sur une direction pédagogique bien définie. Un grand nombre d'écoles élémentaires ne sont pas assez considérables pour bénéficier des services d'un directeur libéré lui-même de l'enseignement. Soit faute de temps, soit faute de moyens, la direction se résume habituellement dans ce cas à quelques mesures d'uniformisation disciplinaire. Dans une même municipalité, les diverses petites écoles que multiplie le refus de la coéducation sont ordinairement étrangères l'une à l'autre et, sauf exception, aucune autorité pédagogique locale ne les groupe et ne les fait travailler ensemble. Inspecteurs d'écoles et, quand il y en a, directeurs d'écoles s'occupent habituellement beaucoup plus d'administration que de pédagogie. Le rôle pédagogique de l'inspecteur est assez mince et celui du directeur d'école n'est défini nulle part; à tort ou à raison, les enseignants les ont généralement considérés tous les deux comme des censeurs à redouter plutôt que comme des conseillers à rechercher. Dans les grands centres, la direction pédagogique de l'institution scolaire a souvent été abusivement centralisée entre les mains des directeurs des études; très rarement est-il arrivé que le personnel enseignant d'une école ait été invité à participer de près à la direction pédagogique de l'établissement. Souvent inexistante, courte d'inspiration et de moyens là où elle existait, la direction pédagogique locale n'a certes pas donné le rendement qu'on devait en attendre, ni contribué suffisamment à l'évolution des méthodes de l'enseignement élémentaire.

L'insuffisance de la direction pédagogique au plan provincial

158. Il faut prendre note que directeurs d'écoles, directeurs des études et inspecteurs d'écoles ne pouvaient eux-mêmes trouver au département de l'Instruction publique les services qui auraient pu les orienter et les stimuler. Il y avait évidemment le service de l'inspection des écoles, mais il était conçu comme un organisme de contrôle plutôt que comme un centre de direction pédagogique. De même le service des examens. Il n'y avait au Département aucun service des programmes (sauf du côté protestant) : ceux-ci étaient élaborés par les sous-commissions et sous-comités du Comité catholique. Il n'y avait pas non plus de service de l'enseignement

élémentaire comme tel. La direction pédagogique générale de écoles publiques de la province appartenait aux Comités catholique et protestant du Conseil de l'instruction publique. Tout le travai d'exécution que suppose une direction de cette envergure revenai au département de l'Instruction publique. En pratique, il sembl que l'initiative pédagogique, sur le plan des orientations et de réalisations, reposait sur quelques épaules, celles des secrétaire des deux Comités et des quelques assistants dont ils disposaient On avait nommé au Département quelques conseillers pédagogiques Mais on sait que l'enseignant dans son école pouvait attendr parfois longtemps ou vainement les directives et les explication qui l'auraient aidé à orienter son travail.

Le service des maîtres

159. Pour se risquer à aller de l'avant en cette absence de direc tion, il faut que le maître se sente quelque liberté d'esprit, qu'il ne s trouve pas surchargé. Les promoteurs de l'école active sont d'accor pour reconnaître que leur formule impose beaucoup plus de travai au maître: les premiers essais n'ont de chance de succès que si l maître a un nombre raisonnable d'élèves et d'heures de cours Les normes actuelles d'organisation des classes sont celles qu'o trouve généralement ailleurs. Il faudra toutefois poursuivre l'étud de cette question dans la perspective d'une évolution de no classes vers les méthodes actives et dans la perspective de diver regroupements des maîtres par équipes de travail. En attendan ces réalisations, il faut se rendre compte que l'instituteur ensei gne actuellement à des classes mal équilibrées, alourdies par des redoublants et des retardataires, agitées par des enfants d'intelli gence plus vive qui cherchent à tuer le temps. On oublie parfois qu l'enseignement proprement dit n'est pas toute la tâche du maître. La discipline à l'école élémentaire a ses exigences propres. Il y a aussi du temps à consacrer aux relations avec les parents et avec les collègues de l'établissement, si vraiment ces relations doivent être régulières et soutenues. En outre, que ce soit à tort ou à raison, le maître et l'élève participent aux activités que certaines autorités et certains groupes de la société imposent à l'école: l'horaire sco laire est perturbé par des exercices religieux, des activités para scolaires, des célébrations « éducatives »: Semaine de la Sécurité, Semaine de la Vie française, Semaine étudiante, etc. La charge du maître est actuellement très inégale d'une institution scolaire à l'autre. Il faudra donc poursuivre un effort de normalisation dans ce domaine, mais veiller à ne pas compromettre le travail profes sionnel et le perfectionnement du personnel. Que ce soit sous l'effet d'une surcharge réelle ou par suite d'une résistance psychologique, le maître réagit actuellement comme une personne surmenée. Tant qu'il en sera ainsi, on peut difficilement espérer de lui qu'il aille battre les sentiers de l'école active. Il faudrait voir aussi si les heures de travail imposées aux élèves ne dépassent pas leurs res-

sources intellectuelles et physiques. Lors des travaux de la Commission Langevin-Wallon en France, la sous-commission présidée par Henri Piéron avait fixé à 15-20 heures par semaine la durée du travail intellectuel auquel on peut normalement astreindre avec profit des élèves de l'élémentaire. Le calcul des tâches qu'on peut imposer au maître et à l'écolier ne s'est pas tellement fait jusqu'à maintenant en fonction d'abord de l'intérêt véritable de l'élève. Les indications de la psychologie ne corroborent pas toujours les normes adoptées.

Les conditions matérielles de l'enseignement

160. A supposer d'ailleurs que toutes les conditions défavorables énumérées jusqu'ici soient corrigées, le maître se retrouverait en présence d'une organisation matérielle défectueuse dans sa classe et dans son école. On doit faire de l'éducation physique à l'école élémentaire, mais il n'y a pas de gymnase. La bibliothèque de travail est encore inexistante, sauf exception. On n'y connait pas non plus le petit laboratoire indispensable à l'enseignement du programme de sciences de l'élémentaire. Un grand nombre d'écoles ne possèdent ni projecteurs de films ni magnétophones. L'abondant matériel utilisé par l'école active (fiches, dossiers, imprimerie) ne s'y trouve pas. Les tables de travail et les locaux sont conçus en fonction du cours traditionnel, pas du tout pour le travail personnel et pour l'activité d'équipes. Dans beaucoup d'écoles, il n'y a même pas de salle des professeurs. L'aménagement des écoles s'est fait de telle sorte qu'il imposait en pratique l'école traditionnelle même alors qu'on prônait officiellement l'école active.

Les manuels

161. De nombreuses voix ont signalé, en ces dernières années, le manque de goût des illustrateurs et des imprimeurs des manuels scolaires, la pauvreté de la langue écrite des auteurs, l'usage abusif de sujets religieux et agricoles. D'autres critiques ont mis en cause la qualité pédagogique, scientifique et culturelle de nos manuels scolaires. Il est trop vrai que plusieurs des manuels de nos écoles catholiques françaises présentent bien des imperfections. Les maîtres du cours élémentaire et leurs élèves en ont souffert: nombre d'esprits sont désormais marqués par le mauvais goût, par une langue sans qualité, par la religiosité, par une information insuffisante. Les manuels les plus récents ont voulu s'inspirer de l'école active, mais leur qualité pédagogique demeure discutable. On en a signalé qui contiennent de nombreuses erreurs, on a pu constater que la plupart dogmatisaient. Il faut savoir que les auteurs ont dû accommoder leurs manuels aux conditions d'enseignement qui régnaient dans les écoles élémentaires et que, par ailleurs, toute la question de la préparation des manuels scolaires en est encore au stade de l'improvisation ou d'intuitions parfois heureuses, mais insuffisamment appuyées sur la recherche pédagogique. Il n'existe aucun organisme pour entreprendre ou pour encourager la pro-

duction des manuels scolaires; tout a dépendu jusqu'à maintenant d'initiatives particulières dispersées.

L'excès des contrôles

162. Ce qui a le plus contribué à figer l'école élémentaire dans la formule traditionnelle en dépit de la proclamation de l'école active par le programme officiel, c'est un régime excessif d'examens et de contrôles. Ces examens trop nombreux ne servaient pas seulement à mesurer le rendement des élèves; mais, du rendement des élèves aux examens, on déduisait quasi automatiquement un jugement sur la qualité du maître, dont dépendaient ses chances de réengagement. Dans les grandes commissions scolaires s'ajoute le dossier de l'instituteur où, d'année en année, quand ce n'est pas de trimestre en trimestre, on évalue méticuleusement par des chiffres son orthodoxie, sa docilité, sa déférence. Il est résulté de ce régime un enseignement livresque dominé par le souci de l'examen et par la crainte du seigneur. Le maître s'est attaché à la lettre du programme plutôt qu'à l'esprit. Notre enseignement élémentaire tourne dans un cercle vicieux. Parce qu'un certain nombre de maîtres manquent de compétence, on les talonne tous; parce qu'on les talonne tous, ils s'en tiennent aux moyens de fortune susceptibles de produire des résultats vérifiables: notes d'examens et approbations des supérieurs. Dans un tel système, même l'instituteur gagné aux principes et aux méthodes de l'école active en est souvent réduit à piétiner dans la routine traditionnelle.

Le climat de l'école élémentaire

163. Nous avons regretté de ne pouvoir trouver dans nos écoles élémentaires, sauf exception, le climat de simplicité, de détente, de confiance, de joie qui est si important pour l'épanouissement de l'enfant. Trop souvent le climat actuel de l'école élémentaire ferme l'enfant, le replie sur lui-même. Nous savons bien que la discipline scolaire n'est pas chose facile et qu'elle comporte inévitablement une part d'arbitraire. Mais ne pourrait-on pas la concevoir autrement que comme une comptabilité des fautes et des oublis de l'enfant ? Ne pourrait-on pas la rendre plus confiante envers l'enfant, moins tracassière ? Nous reconnaissons qu'il y a actuellement évolution en ce sens et nous y attachons un grand prix, car notre perspective de l'école active n'admet pas la conception étroite de l'autorité et de la discipline qui règne encore dans beaucoup d'écoles. Le climat de l'école dépend aussi de sa propreté, et de sa décoration que nous avons trouvée trop souvent de mauvais goût, d'une tonalité déprimante et triste. Il résulte aussi de certaines attitudes plus ou moins conscientes: nous pensons ici à ce fait que l'école catholique française du Québec, du moins celle d'une grande ville comme Montréal, n'a jamais fait effort pour être accueillante aux jeunes Néo-Canadiens. Le climat de l'école élémentaire nous semble aussi faussé, dans une certaine mesure, par la surcharge de religion qui résulte d'une regretta-

ble démission ou négligence de la famille et du clergé. L'école catholique doit donner un enseignement religieux et favoriser la pratique religieuse. Mais lui appartient-il de faire tout ou presque tout en ce domaine? Comment doivent se partager les responsabilités? Quel est le rôle propre de l'école en matière de formation religieuse? Quel est le rôle de la famille, rôle dont elle ne doit pas se décharger sur l'école? Quel est celui du clergé, qui ne doit pas lui non plus s'en remettre entièrement à l'école? Quand on aura répondu à ces questions, quand on aura accepté ces réponses, l'école catholique sera sûrement en mesure de dispenser un meilleur enseignement religieux, mieux défini, plus aéré. Le climat de l'école en sera aussi meilleur, car certains excès, plus nuisibles à la religion qu'on ne semble s'en rendre compte, sont nuisibles aussi à l'enseignement et à l'enfant.

L'évolution récente

161. Notre école élémentaire n'a pas évolué dans le sens où l'y invitait le programme d'études. On peut vraiment parler de la pauvreté de notre enseignement élémentaire. Cette situation n'a toutefois pas paralysé tout progrès. Depuis toujours et de plus en plus, il se trouve des instituteurs qui réussissent à surmonter les difficultés et à pratiquer des méthodes qui font appel à la réflexion personnelle de l'élève et visent à une véritable formation. Le renouveau pédagogique se manifeste, depuis quelques années en particulier, dans plusieurs régions de la province. L'usage de plus en plus répandu de la méthode dynamique pour la lecture, de la méthode Cuisenaire-Gattegno pour l'arithmétique, de la méthode Ward pour le solfège témoigne d'un désir de renouvellement et d'expérimentation. Les milliers d'enseignants qui s'astreignent à suivre des cours de perfectionnement manifestent aussi leur désir d'évoluer. La disparition de l'école de rang, le regroupement des écoles rurales, l'utilisation récente des techniques audio-visuelles, l'amélioration des immeubles scolaires: ce sont là autant de progrès de notre organisation scolaire. Compte tenu des conditions générales, on doit reconnaître que beaucoup d'écoles élémentaires donnent un bon enseignement; elles font tout leur possible pour progresser sans cesse. Même si le tableau d'ensemble reste assez décevant quand on considère l'urgence des réformes, nous ne voulons pas diminuer le mérite de la plupart des enseignants de l'élémentaire. Il faut admirer le parti qu'un grand nombre sait tirer de la situation. Il reste que notre société a longtemps négligé l'école élémentaire; elle en subit les conséquences. Il lui faudra déployer beaucoup d'énergie et de générosité pour corriger la situation.

Les écoles protestantes: a) aspects favorables

165. Les progrès et la coordination du système scolaire protestant ont sans doute été facilités du fait que l'école élémentaire et le « high school » ont toujours été tous les deux sous la juridiction

du Comité protestant et du service protestant du département d
l'Instruction publique. Le fait aussi que l'Université McGill assum
la formation des maîtres aussi bien pour l'élémentaire que pou
le secondaire a contribué à créer pour l'enseignement élémentair
protestant un type de maître qui possède un niveau de formatio
générale et pédagogique très acceptable. Au cours des trent
dernières années, le programme de l'école élémentaire protestant
a été revu et enrichi. L'introduction de nouveaux manuels a con
tribué à améliorer l'enseignement des matières de base comm
celui des matières secondaires. Chaque classe de l'école élémentair
protestante a sa bibliothèque. Les écoles protestantes du Québe
ont été parmi les premières au Canada à s'équiper pour la projectio
de films. Les cartes géographiques, les reproductions, le magné
tophone figurent aussi dans l'équipement régulier des écoles pro
testantes. Les écoles de construction récente répondent mieux au
divers besoins des enfants. Les halls peuvent servir de gymnase
et de salles de rassemblement, les meubles des classes se prêten
à des groupements variés, des espaces sont prévus pour les jeu
et pour certaines activités. L'école élémentaire protestante d
1964 est moderne et bien équipée.

b) quelques problèmes

166. Toutefois, il reste encore une grande possibilité de progrès
Si, grâce aux cours organisés à l'école normale de McGill dès 1895
on trouve des classes maternelles dans toutes les écoles élémentaires
de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, ce
classes sont encore chose rare dans les autres écoles élémentaire
protestantes, même dans celles des régions proches de Montréal
Dans trop de cas, l'école élémentaire protestante enseigne la lecture
sans pouvoir assez tenir compte des différences individuelles: les
classes sont nombreuses et les conditions d'enseignement défavora
bles. Au lieu d'être une étude sérieuse rattachée à l'observation d
la nature, le programme de sciences est souvent relégué dans un coi
de l'horaire; il se réduit parfois même à de simples lectures person
nelles. Dans plusieurs écoles, le gymnase est plutôt une salle de jeu
qu'un centre d'éducation physique; les services de santé sont généra
lement insuffisants et l'enseignement de l'hygiène laisse à désirer
Le français, obligatoire à partir de la 3e année, est enseigné, dans
beaucoup de cas, par des maîtres qui le parlent difficilement. Les
vingt minutes quotidiennes que le règlement accorde à la formation
religieuse et morale connaissent des sorts variés. On peut repro
cher aux maîtres d'utiliser trop souvent les manuels comme des
programmes d'instruction plutôt que comme des sources de réfé
rence. Enfin on peut déplorer une tendance, dans certaines écoles,
à classer les élèves avec la rigidité des systèmes traditionnels.

Les maîtres protestants

167. Le plus sérieux problème demeure celui de la formation
et des conditions de travail du personnel enseignant. Une hausse

des exigences d'admission aux cours professionnels et une hausse du niveau des cours eux-mêmes ont amélioré la qualité des maîtres. Par les cours d'été, établis en 1932 par Macdonald College en collaboration avec le département de l'Instruction publique, on complète la formation des débutants dans l'enseignement. Tous reviennent suivre ces cours d'été; le brevet n'est que provisoire pendant leurs deux premières années d'enseignement. D'autres cours d'été, pour la formation générale, ont permis à un nombre considérable de maîtres de l'élémentaire d'aller décrocher un baccalauréat soit à l'Université Queen's de Kingston soit à l'Université Sir George Williams. Le premier brevet d'enseignement accepté dans les écoles élémentaires protestantes du Québec est inférieur à la norme établie dans les autres provinces canadiennes. Un maître sur six n'a aucun brevet officiel. Des statistiques sur l'âge des maîtres de l'enseignement élémentaire protestant révèlent une proportion importante de jeunes maîtres de moins de vingt ans et un autre groupe relativement considérable de personnes âgées de plus de cinquante ans. Les femmes mariées constituent 54% du personnel. On découvre donc dans le personnel enseignant de l'élémentaire protestant des éléments et des groupes de toutes sortes: maîtres qui se satisfont du plus modeste brevet à côté d'autres qui travaillent à obtenir un parchemin universitaire; maîtres inexpérimentés et maîtres proches de la retraite; maîtres qui changent trop souvent d'école et maîtres trop installés. Trop d'enseignants ne peuvent être considérés comme des éléments intéressants, si l'on veut constituer le corps professionnel stable, évolué, alerte, dévoué et compétent dont a besoin l'école élémentaire.

II

La réforme de l'école élémentaire

Objectifs du cours élémentaire

168. On ne peut plus concevoir le cours élémentaire comme terminal; tous les jeunes passeront désormais à l'enseignement secondaire. Ne s'y rendraient-ils pas qu'ils seront rejoints tout de même dans la société par les puissantes techniques de diffusion et par la culture populaire. L'enseignement élémentaire est donc désormais destiné à fournir à chacun les outils intellectuels qui l'aideront à tirer plein profit des enseignements scolaires subséquents et des leçons de la vie. Face à une civilisation de loisir et de culture, l'enseignement élémentaire ne peut plus négliger le développement des aptitudes manuelles et la formation artistique des jeunes. Habituer l'écolier à comprendre, à distinguer, à voir d'un oeil critique, à s'informer, à approfondir, à juger objectivement, à développer ses talents et ses goûts: c'est ainsi que l'enseignement élémentaire formera des sujets bien préparés pour les enseignements subséquents; c'est ainsi qu'il stimulera chez les élèves les activités personnelles et culturelles. C'est donc la formation plus

que l'information que l'école élémentaire doit s'assigner comm
but. Elle n'en assurera sans doute que le commencement. Mais
faut que ce soit un bon commencement.

Ampleur de la réforme nécessaire

169. Tout est dans la manière, dans la méthode. Enseigner dan
le style qui a été imposé à nos écoles élémentaires par les condition
qu'on leur a faites, c'était être réduit à faire accumuler et reteni
des connaissances, de façon à mettre toutes les chances du côt
de l'élève pour le moment de l'examen. Ce souci de rendemen
avait, par la force des choses, priorité sur la préoccupation d
faire comprendre, de mettre l'intelligence en activité. Il fallai
avancer, il fallait courir; il n'était pas question d'approfondir. On
ne laissait pas l'élève chercher, tâtonner, exercer ses facultés intel
lectuelles. On lui faisait absorber du tout-cuit et, pendant d
longues heures de classe, on multipliait les exercices fastidieux
les incessantes revisions. Recette sûre pour tuer la curiosité in
tellectuelle, pour atrophier l'esprit, pour engendrer la passivité
pour orienter les jeunes vers la rue. Par ailleurs à peu près rien
dans l'ensemble, pour exploiter les aptitudes manuelles et le sens
artistique. L'intérêt pour l'étude n'était guère favorisé par un te
régime. La motivation au travail pouvait se résumer en deux prin
cipes: « chacun pour soi » et « passer avant les autres ». Pour
favoriser ce genre de rendement, la discipline faisait du silence et
de l'immobilité les grandes vertus scolaires. C'est donc une situa
tion toute nouvelle qu'il faut créer. La réforme de l'enseignement
élémentaire sera une oeuvre de longue haleine. Mais elle n'avan
cera pas d'un pouce, si on ne met en oeuvre en même temps un
ensemble de mesures radicales, susceptibles de modifier le visage
de l'école élémentaire et de la faire évoluer. Il faudra agir à la fois
sur le programme, sur les maîtres, sur l'organisation pédagogique,
sur l'organisation disciplinaire, sur l'organisation matérielle des
classes et des écoles et particulièrement sur la formation des futurs
maîtres.

Les programmes

170. Ce nouveau visage de l'école élémentaire, il apparaîtra d'abord
dans les programmes. On ne saurait attacher trop d'importance à
la réforme des programmes: « De leur conception, de leur con
tenu, de leurs exigences dépendent l'esprit qui anime le maître
dans son enseignement, l'organisation et le déroulement des activités
scolaires; en bonne partie aussi, la nature des rapports qu'il entre
tient avec ses élèves; partant, le style de sa discipline, la valeur
de son action éducative ».[3] Dans cette perspective, il faudra éviter
d'édicter un programme trop détaillé qui semblerait concevoir l'en
seignement comme la transmission d'un certain nombre d'informa
tions précises et cataloguées. Les grandes lignes étant indiquées,

(3) Robert DOTTRENS, *Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire* (Unesco), 1961,
p. 11.

l faut accorder une certaine latitude au maître dans le traitement e la matière, l'inciter ainsi à une préparation de classe plus person- elle, mieux adaptée à son groupe d'élèves. Ce n'est pas un pro- ramme-catalogue mais un programme-cadre qui corrigera les abus e l'enseignement livresque et stéréotypé que nous avons connu. Si 'on s'en tient à un programme-cadre, il sera nécessaire par contre le fournir au personnel enseignant des directives pédagogiques plus timulantes et sans cesse renouvelées. Le personnel enseignant aura rand besoin d'un traité solide, complet et pratique sur les prin- ipes et les méthodes de l'école active, d'une revue qui en signalera es problèmes et les progrès. Les directives pédagogiques éviteront utant que possible d'imposer; mais elles suggéreront une variété le méthodes et de procédés, elles multiplieront au besoin les xemples, les compléteront d'une bibliographie, favoriseront les changes de vue au sein du personnel enseignant.

Les principes du programme

71. Le programme de l'enseignement élémentaire devra être onçu en fonction des données de la psychologie de l'enfant et en onction du contexte sociologique. Nous croyons qu'il devra s'ap- uyer sur les principes suivants:

a) L'enfant a besoin d'un enseignement concret et d'une ac- ivité créatrice. Selon Piaget, comme on l'a vu, l'enfant, de l'âge le cinq ans et demi à l'âge de onze ans, c'est-à-dire pendant presque oute la durée du cours élémentaire, parcourt sur le plan intel- ectuel deux étapes d'un même stade opératoire dit concret. Cette aractéristique, combinée avec le besoin physique d'activité chez enfant, impose à l'école élémentaire l'obligation d'être concrète et ctive. C'est autour des centres d'intérêt réels et naturels de enfant que l'école élémentaire doit organiser son programme; elle oit faire en sorte que ce soit l'enfant lui-même qui explore son ilieu et en tire la matière de son développement intellectuel. Par illeurs, la capacité de s'exprimer, soit par la parole, soit par les rts, peut être irrémédiablement compromise si l'école élémentaire éduit l'enfant au silence et à la passivité à un âge où sa sponta- néité doit être particulièrement favorisée et orientée;

b) l'école élémentaire doit tenir compte des différences indi- viduelles. L'intelligence, la santé, les aptitudes, la préparation fournie au préalable par la famille et le milieu social, varient beau- oup d'un enfant à l'autre. Notre école élémentaire soumet des nfants très différents les uns des autres à un même régime et veut leur faire atteindre à tous un même point dans le même temps. A la fin de chaque année scolaire, l'écolier qui ne peut pas suivre st renvoyé au point de départ et condamné à tout recommencer. Les maîtres individualisent leur enseignement dans la mesure du possible. Mais c'est au niveau du programme même que doit s'ins- rire le respect des différences individuelles;

c) l'école élémentaire doit donner aux enfants un bon commencement de formation intellectuelle. Autrefois, l'école élémentaire devait se presser de fournir les rudiments du savoir à de masses d'enfants dont une partie seulement allait continuer de études. Désormais, sauf peut-être une infime minorité, tous le élèves de l'élémentaire passeront à l'enseignement secondaire, e après une période d'observation, auront accès à des cours cor respondant à la variété de leurs goûts et leurs aptitudes. Prépare l'écolier à l'enseignement secondaire, c'est lui donner la formatio de base et l'entraînement au travail personnel bien plus que l'in former un peu sur toutes choses;

d) l'école élémentaire doit favoriser l'adaptation de l'enfan aux conditions de la vie moderne. L'enfant d'aujourd'hui ne vi pas comme celui d'autrefois dans l'univers clos de sa famille de sa classe et d'un groupe choisi de compagnons. L'enseigne ment, le régime disciplinaire, toute l'organisation de la vie sco laire doivent en tenir compte. Battu par les quatre vents de l rue et sollicité par les techniques d'information, de publicité et d récréation, le jeune enfant doit déjà posséder une certaine puis sance de réaction en face des événements. Cette réaction, ce sera souvent de se tourner vers l'adulte pour savoir et pour comprendre ce sera aussi de faire équipe avec ses compagnons pour étudier pour discuter, pour mener à bien un projet. Ces attitudes men tales et affectives lui viendront en bonne partie des méthode d'enseignement, de l'orientation de la discipline, du climat généra de l'école.

L'âge d'entrée à l'école

172. La revision des programmes pose le problème de l'âge d'ad mission à l'école élémentaire. Dans plusieurs provinces canadiennes cet âge est fixé à sept ans; en Ontario il est de six ans; la Nouvelle-Ecosse a fixé à six ans l'admission de l'écolier urbain et à sept ans celle de l'écolier rural. En plusieurs pays d'Europe, l'école reçoit l'enfant à l'âge de sept ans seulement; la France, la Hollande et l'Allemagne l'obligent d'entrer à l'école à six ans, l'Ecosse et l'Angleterre, à cinq ans. Evidemment, le régime de vie et le programme scolaire qui attendent l'enfant en première année doivent entrer en ligne de compte au moment d'établir cet âge d'admission. Le degré de développement du réseau des classes maternelles est un autre facteur important à considérer. Dans notre province, l'obligation scolaire commence à six ans. Toutefois un grand nombre de commissions scolaires reçoivent en fait des enfants qui n'ont que cinq ans et demi. Mais la sélection ne s'établit habituellement que d'après le critère chronologique: l'enfant de cinq ans est admis en septembre pour autant qu'il atteindra ses six ans avant janvier ou février. De très rares commissions scolaires administrent un test aux enfants de moins de six ans que leurs

arents veulent inscrire en première année. L'âge d'admission en première année reste une question controversée. Des spécialistes nous ont affirmé que les enfants de moins de six ans, dans la majorité des cas, ne sont prêts ni physiquement ni mentalement ni affectivement à tirer profit du programme scolaire actuel. Une mise en train prématurée peut avoir pour eux des conséquences désastreuses. Peu de commissions scolaires pourraient actuellement organiser un service de tests pour sélectionner les enfants de moins de six ans aptes à entrer à l'école. En attendant des expériences concluantes, nous croyons que les enfants de moins de six ans au début de l'année scolaire ne doivent pas être admis en première année. Il faut d'ailleurs donner priorité à l'effort considérable qui s'impose pour créer dans la province un réseau de classes maternelles. Le régime de la maternelle convient sûrement beaucoup mieux à l'enfant de cinq ans que celui d'une première année élémentaire.

La durée de l'élémentaire

73. L'école élémentaire a pour rôle d'enseigner à l'enfant à lire, à écrire, à compter, à s'exprimer. Elle doit faire acquérir à l'élève des habitudes de travail et de conduite qui préparent à l'enseignement secondaire et à la vie adulte. Par ailleurs, la famille et l'Église confient à l'école une partie de la tâche de la formation morale et religieuse de l'enfant. L'enseignement élémentaire pose ces fondements; il fournit les outils indispensables au développement futur de l'enfant. Son rôle n'est pas de dispenser le plus de connaissances possibles dans le plus de matières possibles. Le principe de la formation plutôt que de l'information se trouvait déjà inscrit dans le programme d'études. Pour diverses raisons, particulièrement à cause de la nature et de la multiplicité des contrôles de l'enseignement, on ne l'a pas suffisamment respecté et l'école élémentaire est demeurée trop encyclopédique. Il en résulte que l'enseignement élémentaire est trop lent. On met sept ans à parcourir un programme d'études qui en soi n'est peut-être pas si chargé qu'on le dit. Mais on l'alourdit de diverses façons, on l'interprète avec minutie; l'enseignement élémentaire est lourd de répétitions, de revisions, de récapitulations, d'examens, de travaux que la tradition et la routine expliquent mieux que la psychologie et la pédagogie modernes. Exemple: ces devoirs à domicile que, presque partout, on croit devoir imposer tous les jours sous les mêmes formes, le plus souvent pour le principe. C'est du ritualisme. Une revision du programme et une meilleure intelligence de celui-ci, de nouvelles méthodes de classement, des conditions et des méthodes d'enseignement renouvelées, des moyens de contrôle plus souples, une réaction contre l'encyclopédisme et le formalisme pourraient assurer à l'école élémentaire un rythme plus rapide, plus stimulant pour l'écolier et pour le maître. Dans ces conditions, il est certes possible de réduire le cours élémentaire de sept à six ans.

Un élémentaire à deux cycles

174. Ce cours élémentaire de six ans devrait se diviser en deux cycles égaux. Les trois premières années seraient celles de l'apprentissage des techniques de base: lecture, écriture, langage, calcul. Tout en y donnant un commencement de formation physique, civique, morale, religieuse, on n'y fera pas autre chose que d'enseigner à l'enfant à lire, à écrire, à compter, à s'exprimer de diverses façons. Le tout évidemment selon des méthodes actives. Si tous les maîtres de ce premier cycle savent constituer une équipe et si on assouplit le régime du classement des élèves, on pourra éviter de faire redoubler un écolier. À la fin du premier cycle seulement, si vraiment l'écolier n'est pas prêt à entreprendre le second, il sera dirigé vers une troisième année spéciale. Pour assurer cette progression continue, les élèves doivent être distribués en fonction de leurs rythmes, en fonction de leurs aptitudes, en fonction de leurs besoins de récupération ou d'enseignement correctif. Les professeurs se redistribuent les rôles et regroupent les écoliers de façon à favoriser le progrès de tous. Le deuxième cycle viserait particulièrement à entraîner les écoliers à l'usage le plus personnel possible des modes d'apprentissage développés durant le premier cycle. Par l'histoire, par la géographie, par les sciences, l'élève entreprendrait l'exploration systématique de son milieu. Il continuerait à développer ses divers moyens d'expression; il poursuivrait sa formation physique, civique, morale, religieuse. Le but principal de ce second cycle sera d'entraîner l'écolier au travail intellectuel personnel. Là encore par une distribution judicieuse et souple des élèves et par un travail d'équipe très poussé chez les professeurs, on pourra éviter de faire redoubler les classes. Il ne sera même pas question d'une sixième spéciale. À douze ans, au plus tard à treize ans, tous les élèves passeront au secondaire qui, lui, ouvrira une classe préparatoire pour ceux qui en auront besoin. Ce transfert stimulera ceux qui tirent de l'arrière et allégera le fardeau de l'école élémentaire. Il faudra songer aussi à la possibilité d'enseigner les matières par doses intensives et au moment psychologique voulu. Il est évident, par exemple, que l'enseignement de l'histoire suppose chez l'enfant une assimilation de la notion du temps, qui vient à un certain moment de son évolution intellectuelle; c'est à ce moment-là qu'il y a lieu d'enseigner l'histoire. La psychologie fournit des précisions sur des questions de ce genre. Par ailleurs, la concentration d'une matière dans l'une des années du cours vaudrait parfois mieux que l'éparpillement de cette matière sur toute la durée du cours élémentaire.

Les rythmes de l'enseignement

175. L'enseignement traditionnel s'ajuste habituellement au groupe des élèves moyens: les élèves doués y perdent du temps et s'habituent à paresser, cependant que les lents s'essoufflent inutilement et se découragent. Des problèmes disciplinaires résultent

le ces situations. L'école doit tenir compte de la diversité du talent, le la préparation antérieure et du rythme de travail chez les élèves. La répartition des élèves par rythmes pour l'enseignement des natières de base permet d'assurer un enseignement enrichi et approfondi dans la classe des doués, et un enseignement allégé t patient dans celle des lents. Mais il ne faudrait pas créer un autre cadre rigide: celui du classement fixe par rythmes. La réation de trois voies parallèles risque d'aboutir à un système le sections cloisonnées dont nous avons déjà trop souffert. En beaucoup de cas, deux rythmes plutôt que trois pourront suffire. La réation d'une troisième année spéciale à la fin du premier cycle résultera, en fait, en un cours élémentaire de sept ans au lieu de six, pour les plus lents, sans qu'il soit nécessaire de créer trois programmes distincts: l'un pour les doués, l'autre pour les moyens, un troisième pour les lents. Nous proposons qu'il n'y ait qu'un seul programme, mais qu'il soit traité différemment selon les groupes. Etant donné la diversité des causes qui peuvent influencer le rythme de travail de l'élève et étant donné qu'un enseignement approprié pourra corriger la situation dans plusieurs cas, il devra demeurer possible, pour un enfant, de commencer son cours élémentaire à un rythme donné et de passer à un autre rythme en cours de route, ou encore de suivre un rythme dans un sujet et un autre rythme dans un autre sujet. Cette souplesse devient plus grande encore si, comme nous l'avons suggéré plus haut, les maîtres savent faire équipe pour se distribuer et se redistribuer les élèves en fonction des besoins et de l'évolution de ceux-ci. L'année-degré est une conception artificielle et abstraite qu'il faut mettre de côté aussi souvent que l'impose le progrès de l'écolier.

Accélération ou enrichissement

176. On peut se demander ici si l'accélération est préférable à l'enrichissement. Le groupe des élèves doués pourrait sûrement parcourir tout le cours élémentaire en cinq ans plutôt que six. Il sera bon de poursuivre des expériences à ce propos, mais nous sommes d'avis qu'il faudra pour l'ensemble des élèves doués un régime d'enrichissement plutôt qu'un régime d'accélération. C'est de cette façon qu'on peut vraiment cultiver l'enfant, élargir son univers, l'initier davantage au travail personnel. D'ailleurs, un écolier qui ferait son cours élémentaire en cinq ans se présenterait à l'enseignement secondaire à onze ans. Nous croyons que l'enfant de cet âge n'est pas en état de s'adapter facilement à la vie d'une école secondaire régionale où tout sera conçu en vue d'une certaine autonomie personnelle dans une vaste population d'adolescents.

L'horaire

177. La refonte des programmes remettra les horaires en question. Il faudra se demander si, comme certains le prétendent, les heures de travail intellectuel imposées aux enfants du cours élémentaire sont trop longues. Il est certain en tout cas qu'il faudrait

consacrer plus de temps au développement physique des écoliers. Nos horaires scolaires sont, parmi tous ceux que nous avons pu voir, ceux qui réservent le moins de temps pour l'éducation physique. Malheureusement, les installations et le personnel spécialisé nécessaires à l'éducation physique sont à toutes fins pratiques inexistants au niveau élémentaire. De même, il nous semble que nos écoles devront consacrer une plus large part de l'horaire aux activités manuelles et artistiques. Ce sont là des questions sur lesquelles nous reviendrons dans d'autres chapitres de ce rapport. Au sujet de la revision de l'horaire, nous pensons ici à l'intéressante expérience qui se poursuit depuis dix ans en France: celle du mi-temps pédagogique et sportif. Selon cette formule, les écoliers reçoivent l'enseignement le matin et à l'heure d'étude de la fin de l'après-midi; ils passent quatre ou cinq après-midi par semaine au stade, au gymnase et à la piscine. Le programme d'étude est allégé au chapitre des matières secondaires. La comparaison avec des classes-témoins est favorable à la classe mi-temps: les résultats scolaires des élèves du mi-temps ont été supérieurs à ceux des élèves du régime régulier. Cette année, 10,000 élèves de France font leur année scolaire selon ce régime de mi-temps et les promoteurs de cette formule prédisent qu'elle se généralisera au plus grand profit des jeunes et de l'enseignement. Chez nous, quelques institutions indépendantes ont fait des essais qui se rapprochent de l'expérience française. Le secteur public devra s'intéresser aux résultats de ces tentatives et reprendre l'expérience sur une plus grande échelle.

Le calendrier: a) point de vue de l'élève

178. La revision des programmes et celle de l'horaire posent la question du calendrier scolaire. Faut-il en rester au système rigide de l'année scolaire de trente-neuf semaines, avec liste des congés traditionnels et interruption totale de l'enseignement élémentaire pendant neuf ou dix semaines chaque été ? On peut croire que, pour la population écolière elle-même, congés et vacances ne doivent pas être trop réduits. Les enfants ont besoin de se reposer et de vivre d'autres expériences que celles de la vie scolaire. La multiplication des camps de vacances et des terrains de jeux et l'évolution de leurs activités vers des formes plus éducatives sont probablement de meilleures solutions que le simple prolongement de l'année scolaire. Les camps d'été et les terrains de jeux peuvent apporter un précieux complément à l'enseignement scolaire dans les domaines, par exemple, de la langue seconde, de la culture physique, des arts, des sciences de la nature. Toutefois, congés et vacances, comme on commence d'ailleurs à le pratiquer en plusieurs milieux, doivent être mieux utilisés pour la récupération scolaire et pour la solution de problèmes scolaires particuliers. Des cours de rattrapage doivent s'organiser un peu partout pendant l'été pour permettre au plus grand nombre d'élèves possible de

remédier aux faiblesses qui compromettent leur succès scolaire. Cet enseignement de rattrapage peut se dispenser dans les écoles, particulièrement celles qui sont situées à la campagne ou près des colonies de vacances; des camps de vacances pourraient aussi se spécialiser dans cette tâche.

b) point de vue du maître

179. C'est d'abord dans l'intérêt de l'écolier qu'on doit envisager le problème du calendrier scolaire. Toutefois, il faut aussi considérer la question du point de vue du personnel enseignant. L'instituteur, comme tout le monde, a droit à des vacances. Il posera probablement des objections à la revision du calendrier scolaire, surtout si cette revision n'affecte que l'enseignement élémentaire. Mais la profession enseignante ne peut manquer de reconnaître que le calendrier scolaire doit être conçu en fonction du bien de l'enfant et non pas avec la seule préoccupation de réserver aux enseignants des congés nombreux et des vacances prolongées. En réalité, des milliers et des milliers d'instituteurs, du fait qu'ils s'inscrivent à des cours de perfectionnement professionnel, n'ont pas plus de congés et de vacances que la plupart des gens. Durant l'année scolaire, leur congé hebdomadaire est au moins partiellement consacré à des études. Ensuite, cinq ou six semaines de cours d'été ne leur laissent que trois ou quatre semaines de vacances, entamées elles-mêmes par les deux bouts. En effet, d'une part, les instituteurs doivent demeurer à la disposition des commissions scolaires et du ministère jusqu'au 30 juin pour la correction des examens et, d'autre part, un nombre grandissant de commissions scolaires demandent au personnel d'être de retour en classe quelques jours avant la rentrée des élèves. Ces obligations et celle de suivre des cours de perfectionnement se généraliseront sans doute. Dans cette perspective, la possibilité d'une réforme du calendrier scolaire devient limitée. Il ne faudra toutefois pas hésiter à prendre les mesures susceptibles de favoriser le progrès des écoliers et d'atténuer les conséquences de leurs échecs.

Coenseignement[4]

180. La séparation des sexes s'applique même à l'école élémentaire dans le secteur catholique. Ce n'est pas le cas chez les protestants. Cette situation entraîne des conséquences morales, psychologiques, pédagogiques et financières. On doit se demander si le coenseignement au niveau élémentaire est vraiment inacceptable. D'autant qu'il se pratique à peu près partout. Le groupement des garçons et des filles dans les mêmes classes contribuerait fortement, dans un grand nombre de localités, à donner à chacun des degrés du cours élémen-

(4) Nous utilisons ici indifféremment les termes *codidaction*, *coenseignement* ou *école mixte* pour désigner le système qui place les garçons et les filles dans les mêmes classes pour l'ensemble ou pour une partie de leurs études.

taire les effectifs suffisants pour une subdivision en groupes selon les rythmes. Il permettrait d'éviter le dédoublement des services qui se produit souvent actuellement du fait que les écoles de garçons et les écoles de filles s'organisent indépendamment l'une de l'autre. Il rassemblerait le personnel enseignant au lieu de l'éparpiller. En réduisant en nombre les établissements d'enseignement élémentaire, il leur donnerait les dimensions favorables à un climat d'échanges professionnels, de recherches et d'initiatives pédagogiques. Par ailleurs, on devine que la formule de la coéducation à l'élémentaire serait très avantageuse aux points de vue administratif et financier. Ces facteurs ne suffiraient pas, si la psychologie et la morale s'opposaient au coenseignement à l'école élémentaire. En général, les psychologues sont d'avis que, durant la période d'enfance, de six à onze ans, soit celle de l'enseignement élémentaire, on peut sans inconvénient grouper garçons et filles dans les mêmes classes. Il suffirait de diviser le groupe aux heures de culture physique, de sport et d'atelier. Nous avons rencontré des éducateurs catholiques à qui l'expérience avait montré que la coéducation offre des avantages éducatifs et moraux tant pour les garçons que pour les filles. L'émulation est plus grande dans les classes mixtes, garçons et filles s'habituent à se coudoyer normalement et évoluent ensemble de telle sorte qu'ils échapperont dans une bonne mesure aux inconvénients que comporte la ségrégation excessive des sexes. Nous verrons au chapitre de l'enseignement secondaire comment se pose le problème à ce niveau. En ce qui concerne l'enseignement élémentaire, nous avons constaté que la coéducation se pratique même dans les écoles catholiques d'un grand nombre de pays. Nulle part on ne semble croire que la morale soit menacée par un régime de coenseignement au cours élémentaire. D'ailleurs, même dans notre province, la séparation des sexes à l'école élémentaire catholique est une réalité assez récente. Il y a une trentaine d'années, la coéducation était pratique courante. Il s'est produit, depuis, un mouvement de ségrégation des sexes dont nous ne voyons pas la justification. Nous croyons donc pouvoir et devoir recommander que la réforme de notre enseignement élémentaire comporte le rétablissement graduel du régime de la coéducation.

Le regroupement des écoles

181. On aura donc ainsi l'avantage de regrouper les écoles élémentaires. Avec des institutions d'une certaine dimension, on sera en mesure de dispenser tous les services à la population scolaire. La réduction du nombre des écoles élémentaires permettra aussi de créer des milieux professionnels plus consistants où les contacts et l'émulation entre collègues favoriseront l'évolution pédagogique. Là où l'on dispose de deux écoles pour le cours élémentaire, on devrait, au lieu d'en réserver une aux filles et l'autre aux garçons, en consacrer une au premier cycle, l'autre au second cycle, les deux recevant garçons et filles. Evidemment, chaque

village aura son école élémentaire. En plusieurs cas, même avec le régime de la coéducation, on se trouvera encore en présence d'établissements de dimensions très réduites. Les inconvénients de la situation pourront être partiellement corrigés si les écoles élémentaires d'une région communiquent les unes avec les autres d'une façon régulière, si une coordination et des échanges sont assurés par la commission scolaire régionale et les commissions scolaires locales.

Le service du maître —

182. L'organisation des classes et des écoles a d'importantes implications économiques. L'enseignement coûte cher. En cette période où tous les besoins se font énormes et criants dans tous les secteurs de l'enseignement en même temps, l'enseignant de l'élémentaire comme les autres doit comprendre et accepter qu'on ne puisse pas lui assurer toutes les conditions idéales dont il peut rêver. Il reste cependant que, si l'on veut vraiment l'évolution du personnel enseignant vers l'école active, il faut mesurer avec soin le service qu'on impose à chacun. Le degré de préparation des maîtres et les moyens matériels mis à leur disposition devront entrer en ligne de compte dans la répartition des tâches; on risque autrement de rater l'opération « école active » et de désappointer encore une fois le personnel, après l'avoir invité à sortir des sentiers battus.

a) le nombre d'élèves par classe

183. Le nombre d'élèves dont le maître peut se charger — tout en demeurant capable de leur donner une formation sérieuse, à base de méthodes actives — peut prêter à de laborieuses discussions. Il sera difficile de faire s'entendre sur ce point pédagogues et administrateurs; même entre pédagogues l'unanimité n'est pas faite. Théoriciens de l'enseignement et administrateurs scolaires sont d'avis que la spécialisation du personnel enseignant et l'instauration de méthodes de travail personnel chez les élèves sont de nature à rendre possibles des classes plus nombreuses. En particulier, le partage des tâches entre les maîtres, au sein d'une équipe bien constituée (« team teaching ») modifie sans doute les données de cette évaluation du nombre d'élèves par classe. Il faut bien reconnaître que la spécialisation du personnel au niveau élémentaire et la pratique du « team teaching » sont chose rare chez nous; et que nous n'en sommes pas encore à la pratique courante du travail personnel chez les élèves. Le ministère de l'Éducation, en collaboration étroite avec les enseignants eux-mêmes, devra poursuivre des études sur ce sujet et procéder à la lumière de ces études à l'établissement et à l'application des normes.

b) le nombre d'heures de cours

184. Au niveau élémentaire, la présence de spécialistes n'est pas encore très répandue, sauf dans les grands centres. On peut dire que, dans la majorité des cas, les maîtres du cours élémentaire

sont en classe durant la totalité des heures prévues par le programme, soit de vingt et une à vingt-six heures par semaine. S'y ajoutent les heures consacrées à la surveillance des récréations, à la préparation des cours, à la correction des devoirs et examens, à la compilation de notes et à la préparation de rapports, aux contrôles disciplinaires, aux relations avec la direction, avec les collègues, avec les parents. La principale difficulté que rencontre l'enseignant de l'élémentaire, c'est l'obligation d'être bon professeur à la fois de français, de mathématiques, de religion, d'histoire, de géographie, de sciences, d'arts plastiques, de solfège et d'éducation physique. Quand on ne lui demandait que de transmettre quelques notions dans chacune de ces matières, le tour de force demeurait peut-être possible. Mais devant un programme sérieux et formateur dans chacune de ces disciplines, l'instituteur se trouve vite dépassé, démuni et démoralisé. Il faudra mettre au service des maîtres des conseillers pédagogiques qui les guideront dans l'enseignement des principales matières. Mais on devra prendre soin que ces conseillers pédagogiques ne deviennent pas des inspecteurs, faisant retomber l'école élémentaire dans l'abus des contrôles et dans la multiplication des examens. En certaines matières, le groupement des maîtres en équipes de travail favorisera divers arrangements. Par exemple, le professeur qui connaît mieux le solfège l'enseignera dans les divers groupes d'un cycle donné; un autre se chargera des arts plastiques. Mais il reste que, même à l'élémentaire, des spécialistes devront venir alléger la tâche des maîtres pour certaines matières, par exemple pour l'éducation physique et pour les travaux manuels. La question du nombre d'heures de cours dont peut se charger un instituteur de l'école élémentaire devra donc se résoudre en fonction des exigences du programme, en fonction du recrutement de spécialistes, en fonction des besoins psychologiques des enfants à ce niveau, en fonction des nouvelles méthodes d'enseignement. Là encore le personnel du ministère et les enseignants devront rechercher attentivement les normes appropriées.

c) les occupations extra-scolaires et non-scolaires

185. Souvent le temps que les instituteurs doivent consacrer à l'enseignement est sérieusement entamé par diverses obligations dont on charge l'école du secteur catholique. Celle-ci peut difficilement se dérober en fait, à cause de la multiplicité des pressions qu'on exerce sur elle, de la coutume et de la mentalité du milieu. Par exemple, sans nier que l'école catholique doive apporter une collaboration à la vie religieuse de la paroisse, il faut éviter que cette collaboration n'entame abusivement l'horaire prévu pour l'enseignement. Encore s'il n'y avait que les séances mensuelles de confession pour prendre la place d'un ou deux cours! Mais en plusieurs endroits on doit aussi remplacer chaque semaine une demi-heure ou trois-quarts d'heure de classe par une messe étudiante; ailleurs un exercice de piété enlève une demi-heure ou trois-quarts d'heure

classe tous les jours pendant le mois de mai ou le mois d'oc-obre. Au total, ce sont des semaines entières d'enseignement dont ont privés professeurs et élèves, qui ne sont pas dispensés pour utant de couvrir tout le programme. En beaucoup d'endroits, ils euvent difficilement protester sans être mal vus tant par l'autorité eligieuse et par l'autorité scolaire que par les parents des élèves. 'école est aussi sujette aux pressions de divers groupements parti-uliers qui se préoccupent de l'un ou l'autre aspect de la formation es jeunes. Si l'on ne veut pas que l'école soit davantage coupée e la société, il ne faut pas en interdire la porte à ces groupes, mais eux-ci devront comprendre que l'école doit être libre de limiter sa ollaboration à leurs projets. La direction des écoles a le devoir de réserver celles-ci contre l'éparpillement et de concentrer toutes les nergies sur la préoccupation de renouveler l'enseignement.

d) les conditions matérielles

86. Les conditions matérielles de l'enseignement se sont beaucoup méliorées; les nouvelles écoles sont propres, éclairées, confortables. n ne peut pas dire toutefois que les écoles, anciennes ou nou-elles, répondent aux besoins de l'école active. Les locaux des coles élémentaires sont tous semblables les uns aux autres et ont équipés pour le cours traditionnel. Pour favoriser l'école ctive, il faut une bibliothèque de travail, un gymnase, des systèmes e fiches et de dossiers, une imprimerie, du matériel audio-visuel; faut aussi des jardins, des aquariums intérieurs, des ateliers, n petit laboratoire mobile, de grandes tables de travail, un rojecteur de films, un magnétophone, des appareils de radio t de télévision; il faut enfin fournir aux élèves ciseaux, colle, artons, albums, pâte à modeler, etc. La pénurie de matériel pproprié est peut-être une excuse facile pour un maître qui e tient pas aux méthodes actives, mais elle entrave l'évolution e nos maîtres plus progressifs. Il faudra favoriser la fabrication u matériel de l'école active et en assurer la distribution à bon ompte. Par ailleurs le personnel enseignant a besoin d'être initié u bon usage et à l'entretien de ce matériel, de façon à en tirer out le profit possible, selon une économie consciencieuse.

Les manuels

87. Le ministère de l'Education devra entreprendre sans tarder ne évaluation des manuels en usage dans nos écoles élémentaires. l faudra éliminer tous ceux qui présentent une langue appauvrie, n goût douteux et une pédagogie dépassée. Nous traiterons plus loin le l'organisation à mettre sur pied pour favoriser et surveiller la réparation de manuels scolaires de bonne qualité. De toute façon, le naître de l'enseignement élémentaire, s'il est compétent et s'il n'est as surchargé, ne sera pas l'esclave d'un manuel et donnera des ours plus personnels. L'école élémentaire devrait posséder une ibliothèque de travail abondamment pourvue en manuels scolaires,

de façon à minimiser les inconvénients du manuel unique. Il faudra considérer le manuel scolaire comme une source de références, non pas comme la somme officielle de la connaissance. Nous espérons que le maître ne pourra plus excuser un enseignement livresque par le fait de la rigidité des programmes et des tracasseries des examens. Mais pour modifier leur façon d'utiliser le manuel scolaire les maîtres auront grand besoin de faire des stages, de s'inscrire à des sessions d'études, de travailler en équipes. De la même façon ils apprendront à utiliser les techniques audio-visuelles, les ateliers et le matériel scolaire, le milieu naturel et social de l'enfant.

Les contrôles

188. La mesure la plus favorable à l'évolution de notre enseignement élémentaire sera la réforme radicale du régime des inspections et des examens. Il est sans doute nécessaire que les commissions scolaires connaissent les membres de leur personnel enseignant et aient en main les données requises pour porter un jugement sur chaque maître, au moment des réengagements, par exemple. Il faut donc un dossier pour chacun: qualification, expérience, postes précédents, particularités. Mais on devrait abolir la cotation annuelle ou biannuelle ou trimestrielle de l'instituteur. Qu'on ne multiplie les vérifications que dans les cas qui posent des problèmes. Qu'on ne gêne pas tout le monde par la perspective d'une surveillance continuelle traduite en des rapports périodiques sur une foule de points particuliers. On traite vraiment les instituteurs comme des enfants quand on cote toute leur activité et toutes leurs attitudes, depuis leur ponctualité jusqu'à leur entregent.

Les examens

189. Mais, en définitive, la clé de l'embâcle nous paraît être du côté des examens. Comme solution immédiate, il faudra en réduire sensiblement le nombre, s'en remettre davantage aux examens que les équipes de maîtres prépareront à l'intérieur des écoles. Le cours élémentaire n'étant pas terminal, il n'y a pas lieu, pour le ministère, d'imposer des examens à ceux qui atteignent la fin du cours. C'est au niveau de la régionale qu'un contrôle devra s'exercer, sous l'autorité d'un Conseil pédagogique qui grouperait, entre autres, les directeurs des écoles élémentaires. C'est donc un régime d'auto-examens qui s'établira; il pourrait emprunter certains traits au système d'accréditation que nous proposons plus loin pour les écoles secondaires. Pour sa part, le ministère devra organiser certains cours et publier la documentation utile pour que les maîtres qui assumeront la responsabilité des examens au niveau des régionales ou à l'intérieur des écoles abordent ce travail avec un esprit plus scientifique et plus progressif que dans le passé. L'étude qui a été faite pour nous sur la question des examens révèle par exemple que, du moins dans le secteur relevant du Comité catholique, on a conservé une mentalité périmée et négligé les recherches qui

s'imposent en docimologie.[5] Il faut entourer la préparation et la correction des examens de toutes les garanties que peuvent fournir la science et l'expérience: c'est stricte justice pour les écoliers qui y jouent leur avenir. Ce sera le devoir du ministère d'éclairer le personnel enseignant à ce sujet et ce sera le devoir de ce dernier de collaborer sérieusement à la réforme du système d'examens.

La discipline

190. La discipline scolaire, même au cours élémentaire, ne doit pas viser seulement à assurer l'ordre nécessaire à l'enseignement: une réduction sensible de la pression des examens, une plus grande latitude accordée au personnel enseignant, au niveau des classes et à celui des écoles, favoriseront une évolution de la discipline scolaire. Celle-ci doit être conçue comme l'apprentissage de la liberté. Elle doit guider l'enfant, le retenir parfois, mais éviter l'entraver son initiative, lui laisser prendre des responsabilités. Il faudra donner au maître le loisir d'organiser sa classe en société démocratique miniature avec divers responsables. C'est une tâche considérable par elle-même car il ne suffit pas de susciter une élection dans la classe pour que le travail soit fait. Il faut initier soigneusement à son rôle chacun des représentants choisis et les suivre ensuite dans l'exercice de leurs fonctions respectives. Il faut avoir le temps de contrôler, d'encourager, de corriger, donc de multiplier les contacts personnels avec plusieurs élèves. Le ministère de l'Éducation renseignera commissaires d'écoles et parents sur le sens de la réforme disciplinaire en fonction de l'école active, afin que les maîtres ne soient pas en butte à de l'opposition de leur part. Il mettra d'autre part à la disposition du personnel une abondante documentation sur l'organisation disciplinaire souhaitable à l'école élémentaire et sur les moyens de la réaliser. Dans la formation du personnel enseignant, on initiera les élèves-maîtres à la conduite d'une classe. De son côté, le service de la construction des écoles devra veiller de près à l'aménagement des écoles et en particulier à l'insonorisation des locaux; le travail et la discipline dans beaucoup de classes semblent troublés par des bruits de rues, de corridors ou de locaux contigus.

Le personnel enseignant

191. On peut espérer que la formation des maîtres comportera désormais une solide initiation théorique et pratique aux méthodes actives. Nous traitons ailleurs de la formation du personnel enseignant. C'est surtout la nouvelle génération des maîtres qui pourra transformer l'école élémentaire. La formation des nouveaux maîtres doit s'organiser dans cette perspective. Quant au personnel en fonction, son attitude aura beaucoup de poids dans l'évolution scolaire. On ne lui a pas assuré jusqu'à présent les conditions de travail qui auraient favorisé les méthodes actives que préconisait

(5) Jean-Marie JOLY, *Les examens officiels*, étude préparée pour la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, section VIII, page 2.

le programme officiel. La plupart des enseignants n'ont pas été préparés pour assurer une telle transformation. Des habitudes sont prises, des attitudes se sont figées qu'il serait illusoire de vouloir transformer en un jour. C'est tout de même sur le personnel enseignant actuellement en place que va s'appuyer la réforme de l'enseignement élémentaire. Il y a là, pour ces maîtres, à la fois un droit, un devoir, et une épreuve dont ils devront sortir victorieusement. Pour être à la hauteur de la situation, pour ne pas être déclassés, les maîtres devront consentir à une évolution pédagogique sérieuse et rapide. Tout le corps professionnel devra prendre conscience de la situation et se consacrer à la pédagogie nouvelle. Il va sans dire qu'il faudra aider considérablement les instituteurs: une direction compétente, éclairée, sympathique devra créer les meilleures conditions possibles d'enseignement, manifester beaucoup de dynamisme, procéder avec prudence, souplesse et détermination. Il faudra surtout donner à un grand nombre d'instituteurs l'occasion de sessions intensives et de stages pratiques. Dans les circonstances, ces formules de perfectionnement vaudraient infiniment mieux que les interminables courses de brevet en brevet dans lesquelles on essouffle actuellement les instituteurs, souvent sans profit véritable pour ceux-ci ou pour l'instauration de l'école active. On devra aussi ouvrir les portes de l'université à beaucoup d'instituteurs d'expérience qui ne demandent pas mieux que de se perfectionner mais que l'enseignement supérieur repousse, à cause de la rigidité des conditions d'admission. L'année sabbatique devra être accordée au plus grand nombre possible de maîtres; elle devrait en conduire un certain nombre en divers pays, particulièrement en Europe. Les instituteurs se convaincront de la nécessité de faire équipe: le personnel enseignant d'une école doit, comme un véritable milieu professionnel, bourdonner d'échanges et de travaux communs, sur le plan pédagogique comme sur le plan culturel. Les instituteurs seront à la hauteur de la tâche qui les attend s'ils tendent à évoluer rapidement et prudemment en se soutenant les uns les autres. L'entreprise ne sera pas facile mais elle nous paraît susceptible d'enthousiasmer tous ceux qui ont la vocation de l'enseignement. Pour créer et soutenir l'élan de tous, le ministère devra rechercher la collaboration très étroite des associations d'instituteurs et leur déléguer le plus de responsabilités possible dans l'organisation des sessions et des stages de perfectionnement. Fins de semaines et périodes de vacances devront être pleinement exploitées, afin qu'on puisse atteindre graduellement tous les enseignants pour les aider à reviser leur pédagogie et à évoluer.

La direction locale

192. Il faudra consolider la direction pédagogique de chacune des écoles élémentaires, préciser la fonction du principal d'école, l'envergure de son rôle pédagogique, déterminer ses droits, devoirs et attributions. Le rôle du principal d'école est actuellement mal défini,

qui explique qu'on le conçoive de façon très différente d'une ole à l'autre. C'est aussi là une cause de fréquents désaccords tre principaux d'écoles et instituteurs; on l'a vu récemment. La rmule à trouver devra associer véritablement le personnel enseiant d'une école à la direction pédagogique et disciplinaire de l'étaissement. C'est dans la mesure où l'instituteur aura une vraie sponsabilité dans l'évolution pédagogique et le climat de l'étaissement qu'il prendra vraiment cette évolution à coeur; c'est ns la mesure où le principal saura, avec compétence et doigté, ire appel au sens de la responsabilité du personnel que cette évotion se réalisera. La formule qui définira le rôle du principal école et ses rapports avec le personnel enseignant dans les cadres l'institution ne peut s'imposer d'autorité. En collaboratic avec ministère, les associations d'enseignants doivent prendre ce proème en main. Il leur appartient d'approfondir la question, de sugrer des expériences à leurs membres, d'ébaucher la définition du le de principal d'école et de proposer les modes de participation s instituteurs aux responsabilités de direction, dans l'établissement où ils enseignent. Alors le ministère pourra sanctionner une rmule qui aura des chances d'être viable et d'assurer la paix et le ynamisme à l'intérieur de nos écoles.

La participation des parents

93. L'école élémentaire voudra associer les parents plus qu'autrefois à son entreprise de formation de leurs enfants. Des parents ont eu l'impression dans le passé que l'école ne se faisait pas très invitante. Elle convoquait de temps à autre à des séances d'information, mais elle n'allait pas jusqu'à associer les parents à ses projets, jusqu'à recruter ceux qui auraient été disponibles pour participer le temps en temps aux discussions des professeurs ou à la réalisation de certaines activités scolaires. C'est pourtant ce qui devrait faire. Il faut faire appel aux parents intéressés; ce sera d'ailleurs la meilleure façon de rejoindre ensuite ceux qui ne le sont pas. L'école doit entreprendre de convaincre les parents que la réforme scolaire a besoin d'eux; elle ne saurait mieux le faire qu'en associant un certain nombre d'entre eux à l'étude de ses problèmes et à l'application de leurs solutions.

La direction régionale

94. L'organisation des commissions scolaires régionales met en place une autorité pédagogique, le directeur général des écoles. À notre avis, ce directeur des écoles devrait avoir un droit de regard sur l'enseignement dans les diverses écoles élémentaires des commissions scolaires constituant la régionale. On brisera ainsi l'isolement des écoles élémentaires les unes par rapport aux autres et on les fera entrer dans le mouvement d'évolution pédagogique que doit normalement animer le directeur des écoles de la régionale. C'est dire que nous assignons à ce dernier une mission d'information, de stimulation, de coordination plutôt que de contrôle. Il lui appartiendra

de réunir les enseignants du territoire et les principaux d'écoles, d
contribuer à l'organisation de stages, de suggérer des expérience
de pédagogie active, de signaler les succès obtenus, de tirer des leçon
d'un échec, de favoriser des échanges, de fixer des objectifs mais e
vue d'innovations pédagogiques, non pas en vue de résultats d'exa
mens. Chaque région devrait être dotée d'un Conseil pédagogique au
quel le directeur des écoles référerait les questions importantes
L'élaboration et la direction des programmes d'action pédagogiqu
devraient se situer à ce niveau. Chaque région jouirait ainsi d'u
degré intéressant d'autonomie, ce qui stimulerait le sentiment d
leur responsabilité tant chez les dirigeants régionaux et locaux qu
chez les enseignants.

La direction centrale

195. Cette liberté d'action, cet esprit d'initiative, ce sens de l
responsabilité ne seront vraiment agissants sur les plans local et ré
gional qu'en relation avec une direction centrale très évoluée. L
Direction des programmes et des examens et celle de l'organisatio
scolaire du ministère de l'Éducation devront réduire le plus pos
sible l'usage des contrôles traditionnels. Elles doivent prendr
figure de centre pédagogique, d'organisme créateur, animé par de
compétences reconnues, des praticiens chevronnés, des éducateur
infatigables, moins préoccupés de compiler des rapports d'inspec
teurs que de favoriser les efforts et les initiatives des enseignants
Cette équipe centrale de conseillers pédagogiques devra être suffi
samment nombreuse pour qu'on puisse toujours en lancer un
partie sur la route, ou plutôt dans les écoles, au milieu des maître
et des élèves. Au moyen de nombreux contacts avec le personne
(journées d'études, sessions intensives, stages, revue, bulletin), d
services de renseignements rapides et précis, pour venir en aid
aux enseignants, cet organisme visera à dissiper l'impression d
distance, voire d'opposition qui caractérisait les relations entr
les enseignants et un Département insuffisamment organisé.

Etapes de ces réformes —

196. En somme, les progrès de notre enseignement élémentair
ne seront possibles que dans un nouveau climat. Acceptant au
départ les risques que cela comporte, on brisera le cercle vicieux e
donnant plus de latitude au personnel. Des hésitations, des tâton
nements, des erreurs, des abus sont à prévoir. Mais presque para
lysés jusqu'à présent, les meilleurs éléments du personnel ne deman
deront pas mieux, dans un climat de détente et de confiance, que d
s'engager dans les voies nouvelles qu'il ne faut pas tarder à ouvrir
ils réussiront à y entraîner les enseignants de bonne volonté. De
étapes seront nécessaires pour mener à bien la réforme qui s'impose
Ce n'est pas du jour au lendemain que nous en arriverons à la géné
ralisation de l'école active. Autant il presse de faire évoluer no
institutions dans cette direction, autant il serait maladroit et fata

e pousser tout le monde dans des expériences improvisées. La pru-
ence est nécessaire.

97. La première étape doit consister en un effort considérable de ecyclage du personnel de l'enseignement élémentaire et même de apatriement de certains enseignants que les circonstances ont oussés dans l'enseignement secondaire. Des sessions intensives oivent s'organiser partout et placer tous les enseignants de l'élé-entaire devant les perspectives nouvelles. Des spécialistes vien-ront leur parler, mais on leur demandera surtout d'échanger urs observations et leurs conclusions, d'élaborer entre eux la édagogie et la discipline de l'école active. Le ministère de l'Édu-ation et les associations d'enseignants devraient trier sur le volet s maîtres les plus intéressés aux méthodes de l'école active et les nvoyer faire des stages de quelques mois en France, en Angleterre, n Suisse, en Allemagne et aux États-Unis. Ces maîtres pourraient , leur retour prendre en main des institutions pilotes qui seraient utorisées à tenter des expériences. Une fois bien lancées, ces écoles-ilotes recevront des stagiaires et une partie de leurs professeurs ssaimera d'année en année pour s'incorporer à des équipes dans l'autres écoles. S'il le faut pour favoriser le recyclage du personnel nseignant, qu'on emprunte un peu de temps sur le calendrier et sur 'horaire des écoliers : une semaine de vacances de plus pour les lèves ne serait pas du temps perdu, si elle permettait de rejoindre les maîtres inquiets et peut-être désabusés, afin de ranimer leur ntérêt et de leur insuffler un nouvel enthousiasme.

a) recyclage du personnel

98. Parallèlement à cet effort de recyclage des maîtres, la di-ection de l'enseignement élémentaire s'efforcera d'assouplir et de éduire les contrôles et les examens. Autrement le personnel ré-istera. C'est lorsqu'il constatera que les pratiques anciennes en e domaine ont été abandonnées qu'il pourra vraiment croire que es temps sont changés: il ne restera alors ni obstacle ni excuse our le retenir dans la routine traditionnelle.

b) transformation des contrôles

99. C'est dire qu'il faudra, dès le départ, adopter suffisamment de mesures pour que le personnel enseignant reconnaisse qu'il est emps et qu'il est possible de tourner la page. La mise en vigueur l'un nouveau programme d'études de six ans divisé en deux cycles, e classement des élèves selon les rythmes, la revision de l'horaire t du calendrier, l'application du régime de la coéducation, le re-groupement des écoles, une réévaluation satisfaisante du service du maître, l'attention aux conditions matérielles de l'enseignement, a réforme des contrôles et des examens, une nouvelle orientation de la discipline, la multiplication des stages et sessions de perfec-ionnement du personnel, la définition des rapports entre personnel

Une solution multiple

enseignant et personnel dirigeant, la constitution de conseils pédagogiques locaux et régionaux, la création d'une direction centrale intelligente, souple et dynamique, l'appel aux associations d'enseignants pour la réalisation de la réforme scolaire; tel est l'ensemble des mesures qui créeront le nouveau climat et instaureront le genre d'école dont ont besoin nos enfants. On voit l'importance et la complexité des rôles de direction à tous les échelons. Des directives claires et fermes seront nécessaires; elles devront toutefois se faire engageantes et souples pour bien installer le personnel enseignant dans une situation nouvelle de confiance et de pleine responsabilité. Enfin, l'opinion publique doit prendre conscience de la longue négligence dont elle a fait preuve à l'égard de l'enseignement élémentaire; les difficultés dont celui-ci a souffert ne sont pas toutes entières imputables au personnel enseignant et dirigeant. Notre société a méconnu l'importance de l'école. Il importe maintenant que l'opinion publique se convainque de l'urgence de l'action à entreprendre et des sacrifices à faire pour aider le ministère de l'Education et le personnel enseignant à rattraper quelque chose du temps perdu. Nos enfants et tout notre avenir sont en cause.

Conclusion et recommandations

200. Pour que l'enseignement élémentaire constitue une base plus solide pour les enseignements subséquents, des réformes s'imposent, nombreuses et urgentes.

(11) Nous recommandons que l'organisation de l'enseignement élémentaire soit conçue selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active.

(12) Nous recommandons que les instituteurs soient préparés de façon plus complète et plus immédiate à un enseignement conforme à l'esprit, aux principes et aux techniques de l'école active.

(13) Nous recommandons que le programme d'études de l'enseignement élémentaire se présente au maître non pas comme un catalogue précis, mais comme un cadre qui lui laisse beaucoup de latitude.

(14) Nous recommandons que le programme d'études de l'école élémentaire repose sur les quatre principes suivants :

a) l'enfant a besoin d'un enseignement concret et d'une activité créatrice;

b) l'école élémentaire doit tenir compte des différences individuelles;

c) l'école élémentaire doit donner aux enfants une formation intellectuelle et des habitudes de travail qui les préparent à l'enseignement secondaire;

d) l'école élémentaire doit favoriser l'adaptation de l'enfant aux conditions de la vie moderne.

15) Nous recommandons que l'école élémentaire n'admette aucun enfant qui n'a pas atteint l'âge de six ans au début de l'année scolaire.

16) Nous recommandons que le cours élémentaire ait une durée de six ans et qu'il se divise en deux cycles égaux.

17) Nous recommandons que le premier cycle de l'élémentaire soit consacré surtout à l'apprentissage des techniques de base : lecture, écriture, calcul, moyens d'expression, et aux éléments de formation civique, morale et religieuse.

18) Nous recommandons qu'à la fin du premier cycle on organise une année de rattrapage pour les élèves qui en ont besoin.

19) Nous recommandons que le deuxième cycle de l'élémentaire donne à l'écolier une initiation sérieuse aux méthodes de travail personnel et de travail en équipe et lui permette l'exploration systématique de son milieu.

20) Nous recommandons que la distribution des élèves dans chacun des cycles du cours élémentaire se fasse en fonction des rythmes et qu'elle soit assez souple pour assurer une progression continue de tous les élèves.

21) Nous recommandons que les professeurs de chaque cycle de l'élémentaire se constituent en équipes et se répartissent les élèves indépendamment de l'âge et du degré, en fonction des rythmes d'apprentissage, des aptitudes et des besoins de chaque enfant.

22) Nous recommandons que le programme d'études de l'élémentaire propose des agencements favorables à l'enseignement de certaines matières par doses intensives et aux moments psychologiques les plus favorables.

23) Nous recommandons que l'école élémentaire offre aux élèves doués un enseignement plus riche et plus approfondi plutôt qu'un enseignement accéléré, de sorte que, normalement, les élèves ne se présentent pas à l'enseignement secondaire avant l'âge de douze ans.

(24) Nous recommandons que l'école élémentaire ne gard
pas d'élèves pendant plus de sept ans, l'enseignemen
secondaire portant la responsabilité de recevoir tou
les élèves de l'école élémentaire et de diversifier s
cours pour répondre aux besoins de chacun.

(25) Nous recommandons que le calendrier et l'horair
de l'école élémentaire soient conçus en fonction d
la capacité physique et intellectuelle des enfants
qu'on reprenne dans la province l'expérience franç
se du mi-temps pédagogique et sportif.

(26) Nous recommandons que congés et vacances soien
utilisés, au besoin, pour la récupération scolaire.

(27) Nous recommandons le rétablissement du coense
gnement à l'école élémentaire.

(28) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio
et les associations d'éducateurs reprennent l'étud
du problème du service du maître, en se plaçan
dans la perspective des exigences de l'école activ

(29) Nous recommandons que des conseillers pédagogi
ques assistent les maîtres des écoles élémentaire
pour l'enseignement des principales matières et qu
l'éducation physique et les travaux manuels soien
confiés à des spécialistes.

(30) Nous recommandons que des directives précise
soient formulées pour libérer l'école d'obligation
étrangères à ses fonctions propres, qui réduisent l
temps de l'enseignement.

(31) Nous recommandons que la direction de l'équipemen
du ministère de l'Education et les commissions sco
laires construisent et aménagent les écoles élémen
taires en fonction des exigences des méthodes active

(32) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio
entreprenne une évaluation des manuels scolaires e
usage dans les écoles élémentaires.

(33) Nous recommandons qu'on limite au strict nécessair
les contrôles du rendement des instituteurs.

(34) Nous recommandons qu'on réduise le plus possibl
le poids des examens et qu'un régime d'auto-examen
soit établi pour les écoles élémentaires, sous l'autorit
d'un conseil pédagogique régional.

35) Nous recommandons que le ministère de l'Education lance une campagne pour initier les principaux d'écoles et les enseignants aux principes et aux techniques scientifiques de l'examen scolaire.

36) Nous recommandons que la discipline de l'école élémentaire soit conçue de façon à développer l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité chez les élèves.

37) Nous recommandons que, de préférence aux actuels cours de perfectionnement, on organise à l'intention des maîtres de l'enseignement élémentaire des sessions intensives, des stages, des journées d'études destinés à les familiariser tous avec les principes et les techniques de l'école active.

38) Nous recommandons qu'on facilite l'accès de l'université aux enseignants qui, sans répondre à toutes les exigences régulières d'admission, désirent se perfectionner.

39) Nous recommandons que les instituteurs soient étroitement associés à l'élaboration et à l'exécution des plans du ministère pour le recyclage du personnel enseignant.

40) Nous recommandons que la réforme de l'enseignement élémentaire s'effectue par étapes prudentes mais fermes.

41) Nous recommandons que le ministère et les associations d'enseignants organisent des stages de quelques mois dans divers pays, particulièrement en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en France et aux Etats-Unis, à l'intention des maîtres susceptibles de prendre ensuite en main des écoles-pilotes appliquant les méthodes actives d'enseignement.

CHAPITRE V

L'enseignement secondaire

Plan du chapitre

201. L'importance de l'enseignement secondaire, chargé de la formation et du développement d'écoliers en pleine adolescence, s'est constamment accrue depuis la démocratisation des études et le prolongement de la scolarité obligatoire. Dans ce chapitre, après avoir abordé le problème de la délimitation des niveaux de l'enseignement, nous verrons quelles sont les nouvelles dimensions de l'enseignement secondaire, ce qui nous amènera à le redéfinir. Nous tenterons ensuite d'élaborer un ensemble de recommandations visant à l'établissement d'un enseignement secondaire conforme aux besoins de l'heure. Nos propositions porteront tant sur les programmes et sur les méthodes que sur le régime des institutions et sur l'utilisation du personnel.

I

Délimitation des niveaux

La distinction élémentaire-secondaire

202. La distinction entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire n'est pas partout très nette. En Suède, le « Grundskola » donne un cours de neuf ans sans distinction de niveaux. L'URSS possède des écoles de huit ou onze ans où les notions d'élémentaire et de secondaire ont perdu de leur importance. Il est certain qu'il y a quelque chose d'artificiel dans une conception de l'école qui fait de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire deux mondes à part. On en est venu ainsi à rendre le secondaire trop sélectif et à accentuer les différences d'esprit, de méthode, de discipline entre les deux niveaux, de sorte que le passage de l'étudiant de l'élémentaire au secondaire est abrupt et impose à l'élève un dur effort de réadaptation. En certains pays, les professeurs de l'élémentaire et ceux du secondaire se consi-

dèrent comme étrangers les uns aux autres: ils se groupent en associations distinctes et parfois antagonistes. C'est oublier que désormais l'enseignement secondaire s'apparente à l'enseignement élémentaire en ce sens que, comme celui-ci, il est destiné à tous les jeunes sans exception. On a souvent défini l'enseignement élémentaire comme celui qui doit assurer à tous les hommes un minimum de préparation à la vie; c'est aussi désormais la définition de l'enseignement secondaire. Car le monde du travail exige aujourd'hui un bagage de connaissances plus lourd et une formation plus solide qu'autrefois.

Fondements de la distinction

203. Il demeure, nous semble-t-il, que la distinction élémentaire-secondaire est justifiable. Si on la retrouve un peu partout dans le monde, c'est qu'elle repose sur les données de la psychologie ou sur certaines exigences de l'organisation scolaire. Le passage de l'écolier de l'élémentaire au secondaire correspond à celui de l'enfance à l'adolescence. À douze ou treize ans, l'élève atteint, sur le plan intellectuel et sur le plan affectif, à de nouvelles perspectives. Il y a sûrement avantage à ce qu'il se retrouve, précisément à ce moment-là, dans une organisation scolaire différente à certains égards de celle qu'il a connue et susceptible de lui faire prendre conscience des nouvelles nécessités de son évolution. Par ailleurs, la diversification des programmes et la multiplication des services qui s'imposent alors exigent, au seul niveau secondaire, une population scolaire et un personnel relativement considérables. Une école qui se voudrait à la fois élémentaire et secondaire sans sacrifier les besoins propres à chacun des niveaux se trouverait devant un éventail trop large de problèmes différents. La distinction de l'élémentaire et du secondaire nous paraît donc avoir ses raisons d'être.

Nécessité d'une continuité

204. Il faudra rester persuadé toutefois de la nécessité d'une continuité sans heurt de l'élémentaire au secondaire. La fin de l'élémentaire doit déjà ressembler au début du secondaire; le commencement du secondaire ne doit pas être trop différent de la fin de l'élémentaire. Dans l'esprit, dans la méthode de travail, dans la discipline, il faut respecter d'un niveau à l'autre la continuité de l'évolution humaine. L'élémentaire doit viser à préparer les écoliers de telle façon qu'ils arrivent au secondaire en mesure de s'y adapter facilement; le secondaire doit accepter les étudiants tels qu'ils se présentent et se différencier progressivement de l'élémentaire.

Problèmes particuliers

205. Nous avons peut-être actuellement une raison particulière de conserver notre niveau d'enseignement dit secondaire et d'en fixer nettement les bornes. C'est que cette étape de l'enseignement, qui correspond à celle où l'adolescent doit s'orienter et se préparer soit à entrer dans la vie soit à passer à des études supérieures, suppo-

sera désormais une organisation dont la diversité et la complexité seront grandes. C'est à ce niveau que les exigences de la société d'aujourd'hui nous obligeront à nous écarter le plus radicalement de notre organisation scolaire traditionnelle et à concevoir de nouvelles structures. L'enseignement secondaire doit dispenser les éléments de base d'une formation complète; il doit faciliter l'orientation de chacun; il doit apprendre au groupe engagé dans une orientation particulière le respect des autres orientations; il doit permettre, à tous ceux qui en ont immédiatement besoin, un début de spécialisation. Cette diversité de buts suppose une organisation complexe qui ne nous est pas familière encore.

II

Les nouvelles dimensions de l'enseignement secondaire

La généralisation de l'enseignement secondaire

206. Nous avons signalé dans la première partie de notre rapport l'accroissement subit et considérable des effectifs de l'enseignement secondaire. Dans notre province comme ailleurs il y a vraiment explosion scolaire, particulièrement à ce niveau. Les inscriptions au secondaire ont doublé en six ans: de 1956 à 1962, elles sont passées de 130,000 à 262,000. Durant cette courte période, la proportion des adolescents de treize à seize ans qui fréquentaient les classes secondaires ou techniques s'est élevée de 44% à 65%. Il faut que le plus tôt possible la totalité des jeunes passe par l'enseignement secondaire. Ce sera un enseignement pour tous; non plus, comme dans le passé, un enseignement réservé à une minorité. La loi de la fréquentation scolaire, la gratuité scolaire, les allocations familiales, les exigences du marché du travail ont contribué à ce gonflement de la population du secondaire. L'obligation légale n'est plus tellement nécessaire aujourd'hui pour garder les jeunes à l'école. Les étudiants comme les parents ont pris conscience de la nécessité de prolonger les études. On se rend compte que la société de demain sera exigeante: elle n'intégrera facilement que les travailleurs qualifiés, que les citoyens bien formés. La révolution scientifique et technologique et la transformation des conditions de vie rendent indispensable, pour tous les jeunes, un effort soutenu tant dans le sens d'une meilleure formation générale que dans celui d'une certaine spécialisation. La société a donc le devoir de faire accéder tous les jeunes à l'enseignement secondaire; car c'est à ce niveau que la formation générale devient significative et que la spécialisation peut s'amorcer. Nous sommes donc en présence d'une considérable, nécessaire et heureuse généralisation de l'enseignement secondaire. Mais le phénomène est encore neuf: la dimension qu'il donnera à notre enseignement secondaire est à plusieurs égards déconcertante.

La diversification de l'enseignement secondaire

207. Il est évident que l'enseignement secondaire ne peut être le même pour tous. Tous y viendront, mais tous n'y arriveront pas avec les mêmes talents, la même préparation, les mêmes intérêts, les mêmes besoins. Tous n'y resteront pas jusqu'à la fin et tous n'y viendront pas chercher la même préparation. Plusieurs se destinent à des études ultérieures qui, elles-mêmes, sont diverses et réclament des préparations différentes. Un grand nombre de jeunes ont surtout besoin, en même temps que d'un complément de formation générale, d'une préparation immédiate à l'une ou l'autre des occupations qui leur permettront de gagner leur pain. L'enseignement secondaire a pour mission de se charger des milliers et des milliers de jeunes qui termineront l'élémentaire, de les recevoir tous et d'assurer à chacun la préparation à la vie qui correspond à ses goûts et à ses aptitudes. L'observation des étudiants est donc l'une des premières tâches qui s'imposent au niveau secondaire. Il faudra que tous les étudiants puissent, au départ, s'initier aux diverses disciplines: langues, sciences, arts, technique. Alors se posera pour plusieurs la nécessité de certaines orientations plus immédiates, cependant que, chez tous les autres, il faudra, sans qu'il soit question de spécialisation, développer les dons et les goûts particuliers. L'enseignement secondaire est déjà diversifié dans une certaine mesure. Au sortir de l'élémentaire, l'école publique, le collège classique, l'école de métiers, l'école privée de spécialisation s'offrent à l'étudiant. Le programme de l'école publique à lui seul offre six sections aux garçons, cinq aux filles. Mais tout cela est plus vrai en théorie que dans la réalité. En fait, deux des sections de l'école secondaire publique sont pratiquement inexistantes; l'enseignement classique dans le secteur public n'en est qu'à ses débuts, particulièrement du côté des filles; le réseau des écoles de métiers et des écoles techniques n'accueille qu'une petite partie des effectifs qu'il devrait normalement compter. Par ailleurs, ce partage de l'enseignement secondaire entre divers types d'institutions et l'organisation du cours public en un système trop rigide de sections forcent les étudiants à une orientation souvent prématurée ou choisie à la légère. La diversification de l'enseignement secondaire demeure un objectif à atteindre et elle changera considérablement l'organisation des programmes et des cours.

La coordination et l'intégration dans l'enseignement secondaire

208. Dans cette perspective, il est indispensable d'établir une étroite coordination des enseignements du secondaire. Du côté catholique en particulier cette coordination est actuellement très insuffisante. Le secteur public et le secteur privé se sont développés indépendamment l'un de l'autre; et dans le secteur public, l'enseignement scientifique et général d'une part et l'enseignement technique d'autre part constituaient deux mondes distincts, relevant, au point de vue pédagogique, l'un du département de l'Instruction publique et l'autre du ministère de la Jeunesse. Nombre

d'élèves ont subi, chaque année, les inconvénients qui découlent de ce manque de coordination. Une fois engagés dans un secteur ou même dans une des sections d'un secteur, ils ne pouvaient passer à l'autre secteur ou à une autre section du même secteur sans être obligés de reprendre des mois ou même des années entières de scolarité. Sauf chez les protestants, l'aménagement d'un système approprié de jonctions ou de passerelles entre les cours est une préoccupation encore récente chez nous. Il faut d'ailleurs penser à mieux qu'à un simple raccordement des systèmes existants. C'est une véritable intégration des divers programmes d'enseignement dans des institutions polyvalentes qui assurera l'assouplissement de notre enseignement secondaire. Nous nous en expliquerons plus loin. Mais la coordination ou l'intégration devront aller aussi loin qu'il faudra, dans l'intérêt de l'étudiant, de manière à ne jamais obliger celui-ci à un choix prématuré et de manière à lui permettre de corriger son choix en cours de route. La coordination des cours et la souplesse des programmes exigeront soit une expansion des services dans les institutions existantes soit un rapprochement ou même l'intégration de ces institutions.

La notion d'enseignement secondaire

209. On voit que nous nous faisons de l'enseignement secondaire une conception beaucoup plus large que celle qui avait cours traditionnellement dans le milieu canadien-français. L'enseignement secondaire a longtemps été, dans ce milieu, synonyme de cours classique. Ceux qui poursuivaient des études à l'école publique au-delà de l'élémentaire passaient dans ce qu'on appelait le primaire complémentaire puis le primaire supérieur. Les écoles de métiers, les écoles techniques et les écoles privées s'apparentaient à ce primaire prolongé, nullement au collège classique. Ce n'est que depuis 1956 qu'il existe une « école secondaire » publique; c'est donc depuis peu qu'on tend à considérer le secondaire comme un niveau plutôt que comme un secteur. C'est bien ainsi que nous devons l'entendre. L'enseignement secondaire, selon nous, est cette étape de la scolarité qui répond à toute la variété des besoins de formation des étudiants de 12 à 16 ou 17 ans. Toute scolarité qui succède à l'élémentaire et qui ne dépasse pas le niveau d'une onzième année est de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire se marient les préoccupations de la formation générale et celles de l'orientation. Il faut d'abord faire bénéficier tous les adolescents et toutes les adolescentes, selon une certaine diversité de formules, d'une formation de base complète. C'est-à-dire que tous devraient recevoir une formation de niveau secondaire dans le domaine des langues, dans celui des sciences, dans celui des arts, dans celui de la technique. Ainsi des enseignements considérés jusqu'ici comme spécialisés s'intégreront au programme de formation générale. Pour tenir compte des différences individuelles et pour contribuer à un commencement d'orientation des étudiants,

l'école secondaire devra organiser divers programmes sous forme d'options. Elle rendra ainsi possibles différents dosages de formation générale et d'approfondissement de connaissances particulières. Elle devra aussi répondre par ses options aux problèmes de la catégorie d'étudiants qui auront besoin d'un enseignement spécial ou d'un commencement immédiat d'entrainement particulier. Nous nous plaçons donc en face d'une réalité relativement neuve: un niveau secondaire auquel la généralisation des études, la diversification, la coordination et l'intégration des enseignements donneront de nouvelles dimensions. C'est tout un monde complexe à agencer selon les multiples exigences du présent et selon celles de l'avenir dans la mesure où nous pouvons les prévoir.

III

Les programmes

Objectifs de l'enseignement secondaire

210. C'est en offrant à tous les écoliers l'occasion d'une certaine formation et dans le domaine des langues, et dans celui des sciences, et dans celui des arts et dans celui de la technique que l'enseignement secondaire répondra à leurs besoins. Permettre ensuite à chaque étudiant de pousser plus avant dans les domaines qui correspondent à ses aptitudes et à ses goûts, tout en prévenant une spécialisation exclusive et prématurée; procurer toutefois à ceux qui en ont un besoin plus immédiat un début de spécialisation; assurer à tous l'équilibre des éléments d'une formation à la fois générale et pratique; cultiver l'intérêt et le respect de l'étudiant pour les disciplines et les orientations qui ne seront pas l'objet de son choix principal — tels doivent être les principaux objectifs de l'enseignement secondaire. Nous sommes loin de la conception du secondaire traditionnel des collèges classiques qui, du moins jusqu'à une époque récente, se consacraient surtout à dispenser à des groupes choisis d'élèves une formation générale à dominantes littéraire et philosophique. Le principe est désormais admis, et les besoins sont là pour l'imposer, que tous les jeunes ont un droit strict à recevoir un enseignement prolongé et adapté aux nouvelles conditions de vie. Pour comprendre quelque chose au monde dans lequel ils vivront, pour y demeurer lucides et autonomes en dépit des pressions, des sollicitations, des courants et des marées qui se feront de plus en plus puissants, pour pouvoir jouer un rôle utile dans un monde de plus en plus évolué et exigeant, tous les citoyens de demain, sans exception, devront avoir une formation intellectuelle plus solide et plus poussée; chacun aura besoin d'une certaine connaissance des formes de l'activité et de la culture humaine qui ne seront pas les siennes tout en étant qualifié et compétent dans le champ d'activité qui lui sera propre. Ceux qui ne seront pas ainsi équipés risquent de n'être demain que des robots dans une société fortement

echnique et culturellement plus évoluée qu'aujourd'hui. Au moins usqu'à l'âge de 18 ans, qu'on considère comme celui de la maturité equise pour commencer des études supérieures, tous les jeunes deraient être astreints à une scolarité soit à temps complet soit à emps partiel. Les cours du soir devraient se multiplier et se diverifier en conséquence. On devrait étudier avec les employeurs et les yndicats d'ouvriers la possibilité de faire donner aux jeunes travailleurs de moins de 18 ans, une scolarité partielle soit de jour, oit du soir. Il faudra convaincre la jeunesse que d'avoir terminé e cours secondaire ne constitue qu'un minimum de formation; il audra faire naître puis cultiver le désir d'un effort permanent e formation tout le long de la vie. Il ne s'agit pas pour l'enseignenent secondaire de couler tous les jeunes dans le même moule. 'école secondaire accueillera tout le monde, mais elle devra s'adaper à la diversité des talents, des goûts et des préparations. Elle doit onc élaborer des programmes divers et souples, entre lesquels ariera la dose de formation générale et la nature des enseignenents particuliers; mais les cadres généraux de ces programmes oivent être établis dans cette perspective.

Inconvénients des cours actuels

211. Le principe de la diversification est déjà admis. On a vu le ours classique créer des options et le cours secondaire public se ubdiviser en sections. Mais il faut songer à des formules différenes. La première partie du cours classique et le cours scientifique de 'école publique se partagent des élèves de même calibre intellectuel t les orientent tous deux vers les études supérieures. Il y a là un édoublement artificiel et inutile. Cours classique du collège privé, ection classique de l'école publique et cours scientifique de l'école ublique ne devraient constituer qu'un seul et même cours, évidemnent assoupli et diversifié par le jeu des options. Le programme le l'école secondaire publique tel qu'il s'applique actuellement impose à l'étudiant, après la septième année de scolarité, un choix lourd de conséquences. Il faut dès ce moment opter soit pour la section généale soit pour la section scientifique. L'expérience a prouvé que, our mettre toutes les chances de leur côté, les étudiants s'inscrivent n majorité au cours scientifique qui ouvre plus d'avenues. Cependant, dans l'esprit des auteurs du programme, c'est le cours général ui devait recevoir la masse des étudiants, le scientifique n'étant estiné qu'à ceux qui s'en allaient vers les études supérieures. Mais e cours général n'offre en réalité guère d'issue et n'est qu'un is-aller. S'y inscrire en huitième signifie renoncer à un grand ombre de débouchés possibles à la fin du secondaire et s'installer ans l'expectative. Car le cours général se déroule sans fournir un ommencement de spécialisation, sans amorce d'orientation. Le omité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel a ignalé qu'un grand nombre des étudiants inscrits au cours général evraient normalement se trouver dans des cours d'initiation au

travail, dans des cours de métiers et dans des cours technique
Le comité a noté, par ailleurs, que ces cours de l'enseignement pr
fessionnel doivent se soucier plus qu'autrefois de formation gén
rale, sans négliger pour autant la spécialisation qu'on y vient che
cher. Il ressort de tout cela que notre enseignement secondaire pr
tique de façon fort sommaire une sorte de ségrégation des étudiant
ségrégation que l'évolution démocratique de notre société rend
moins en moins acceptable. On a réservé la culture générale à u
petit nombre d'élèves, tout en retardant indûment pour ceux-ci l
expériences concrètes susceptibles de contribuer à leur orientatio
On a évité le problème de la diversification du secondaire
créant un cours général dont les classes ressemblent trop so
vent à une garderie, du fait que ce cours général est coupé de to
lien avec l'enseignement des techniques ou des métiers qui convie
draient à beaucoup d'étudiants. Les programmes de l'enseigneme
secondaire doivent s'aménager dans la perspective d'une formatio
complète pour tous à laquelle s'alliera pour chacun l'occasion d'u
certaine variété d'expériences, favorable à son orientation.

Nécessité d'une formation générale commune

212. Mis à part le cas extrême des élèves qui, à cause de leu
niveau intellectuel, ne peuvent guère recevoir plus qu'une simp
initiation à une occupation, il faut donc considérer que tous les éc
liers du secondaire doivent bénéficier d'une formation équilibré
Nous avons indiqué que cette formation nécessite une explorati
de quatre domaines du savoir et de la culture: les langues, l
sciences, les arts et les techniques. Tous les enfants arrivant a
secondaire devraient donc y suivre des cours de langues, d
cours de sciences, des cours d'arts et des cours de technique. I
s'éveilleront ainsi aux principaux aspects des connaissances et de l
culture de leur temps. La maîtrise de leur langue maternelle et u
certaine connaissance d'une ou deux autres langues leur procureron
les éléments d'une culture littéraire et les moyens de s'exprimer, d
communiquer avec autrui. Une exploration dans le champ des m
thématiques et des sciences leur révélera les grandes lois de l'univer
et leurs multiples possibilités d'application. L'initiation aux beau
arts leur formera le goût, la sensibilité et enrichira leu
modes d'expression et de création. Enfin l'occasion de se familiar
ser avec la technique leur fera redécouvrir la science sur le plan d
l'application, développera leurs aptitudes manuelles et multiplier
leurs moyens d'expression. Il nous semble que désormais la form
tion de l'homme est incomplète et même faussée si elle néglige l'u
ou l'autre de ces domaines de la connaissance et de la culture.
paraît à tous inconcevable qu'un étudiant sorte du secondaire san
avoir étudié les lettres ou les sciences; il faudrait aussi se rend
compte que l'étudiant qui n'y a pas reçu une initiation aux arts
à la technique est privé d'éléments de formation que nous jugeon
désormais fondamentaux. Nous préconisons donc pour l'enseigne

ient secondaire un programme d'études qui, surtout au départ, soit ommun à tous les élèves, quelle que soit leur destination. Nécessai- ement, ce programme commun sera plus approfondi dans un groupe e doués, moins dans un autre et il devra se différencier graduelle- ent. Mais nous voulons que tous aient accès au même fonds de onnaissances, à une même formation de base complète.

Période d'observation et d'orientation

213. C'est d'ailleurs ainsi qu'on corrigera l'un des vices de l'orga- isation scolaire actuelle: celui de l'orientation et de la spécialisation âtives et prématurées. Actuellement, dès la fin de la septième nnée, à douze ans ou à treize ans, l'écolier doit opter ou pour enseignement classique ou pour l'enseignement scientifique ou our l'enseignement général et parfois pour le cours de métiers. l n'a pourtant aucune expérience d'aucun de ces enseignements. t il fait un choix qui, même s'il croit s'orienter vers une forma- ion vraiment générale, le prive définitivement de certains éléments 'une formation complète et restreint le nombre de voies possibles ers une orientation future. Un cours secondaire commun et di- ersifié par la suite au moyen des options, est la voie toute ormale vers une orientation sérieuse. Les professeurs y observent es étudiants; les étudiants eux-mêmes découvrent leurs aptitudes t leurs préférences soit pour les langues, soit pour les sciences, soit our les arts, soit pour la technique. Tous étudient les matières ommunes de formation générale, et ces matières fournissent l'occa- ion d'expériences concrètes et variées, au laboratoire de langues, au laboratoire de sciences, à l'atelier d'arts, à l'atelier de métiers. Ce tour d'horizon qui assure à chacun les éléments d'une formation omplète révèle aussi l'étudiant à lui-même et à ses professeurs. On prépare ainsi un terrain favorable pour la bonne orientation des études subséquentes. Ce cours secondaire commun au départ est d'ailleurs la solution qu'on a adoptée, sous une forme ou sous une autre, dans plusieurs autres pays. La France a établi le cycle dit d'observation et maintenant le collège polyvalent; on trouve le « high school » polyvalent dans plusieurs Etats américains; l'An- gleterre, la Suède et plusieurs provinces canadiennes se sont donné le «comprehensive school.»

Programmes avec options

214. Assez rapidement au cours de leurs diverses expériences de formation générale, les étudiants manifesteront leurs aptitudes particulières dans l'un ou l'autre des domaines ainsi explorés. Sauf pour des cas bien particuliers qui nécessiteront un enseignement spécial, il y aura lieu alors de favoriser les aptitudes et les dons ainsi découverts. Tout en continuant à suivre les cours communs jugés fondamentaux, les élèves auront l'occasion de choisir un cer- tain nombre de cours correspondant à leurs préférences et à leur orientation éventuelle. C'est là le programme avec options. Nous avons décrit ce système dans l'un des chapitres précédents.

On se rend compte tout de suite que, dans cette organi sation scolaire, l'étudiant n'est pas contraint à une orientatio hâtive et que ses erreurs de choix de cours en fonction de sc orientation future ne portent pas trop à conséquence: le c échéant, il n'a qu'une ou deux séries de cours à reprendre, ne pas une année entière de scolarité. Par ailleurs, ce système d'optior n'établit pas de cloisonnement entre les divers groupements d'él ves; quel que soit leur choix de cours, les étudiants se coudoier tous dans certains cours communs et dans des activités de group Le système d'options fait éclater le cadre de la « classe » au pr gramme unique et au contingent d'étudiants tous astreints à rec voir le même enseignement en même temps et au même rythme.

L'école secondaire polyvalente

215. Nous proposons donc de développer l'enseignement secondair selon la formule de l'école polyvalente. L'école secondaire polyva lente est cette institution qui accueille tous les élèves au sortir d leur cours élémentaire et leur donne les éléments de base d'un formation complète; elle aide chacun à découvrir ses propre talents et préférences et finalement offre à chacun les cours lui per mettant et de poursuivre sa formation générale et de s'orienter pr gressivement. Seule, bien sûr, une école aux effectifs assez considéra bles peut mettre sur pied toute la variété requise des cours et de services. Des études fixent à mille élèves le chiffre optimum de l population d'une école secondaire polyvalente à cinq années. Les in convénients du rassemblement d'une population scolaire de cet ordr nous paraissent largement compensés par le fait qu'on peut atteir dre, dans ce cadre, à une qualité et à une diversité de l'enseigne ment qui demeurent impossibles dans une école secondaire à popu lation réduite. A l'école secondaire polyvalente, se retrouveront, no seulement les cours généraux et les cours-options, mais aussi l'en seignement spécial destiné aux principales catégories de handicapés S'ils ne peuvent tous loger dans la même institution, ces divers ensei gnements devraient en tout cas relever de la même direction péda gogique. On évite ainsi le dédoublement des cours, des services et de locaux. On favorise les contacts entre les divers groupes d'élèves Les étudiants, venus de divers milieux et s'acheminant vers diver horizons, trouveront à l'école secondaire polyvalente, et le niveau de formation générale qu'ils peuvent atteindre, et une orien tation conforme à leurs dons et à leurs goûts, et une spécialisatio plus ou moins poussée et complète selon leurs besoins, et un milie social varié.

Les cycles de l'enseignement secondaire

216. Nous avons préconisé précédemment un enseignement secon daire de cinq ans, s'étendant de la septième à la onzième année d scolarité inclusivement. Nous croyons que cette étape se divise natu rellement en deux cycles: le premier de deux ans (7e, 8e) et le secon de trois ans (9e, 10e, 11e). Les deux premières années constitue

ont le cours de formation générale et d'observation. Au second cycle, le jeu d'options se fera plus varié, de façon à favoriser l'orientation des élèves. Mais il y aurait aussi lieu d'organiser une année préparatoire au premier cycle pour accueillir les écoliers qui, ayant atteint l'âge de treize ans, arriveraient au secondaire avec une formation insuffisante ou des faiblesses particulières. Nous croyons qu'il est psychologiquement et pédagogiquement préférable de recevoir ces élèves dans une classe préparatoire de l'école secondaire, plutôt que de les laisser reprendre leur sixième à l'école élémentaire. Ces élèves-là seront ainsi stimulés au lieu d'être déprimés, et les changements d'établissements, de professeurs et de programme feront qu'ils progresseront plus que s'ils reprenaient la dernière étape de l'élémentaire. L'école élémentaire ne gardera donc pas d'élèves âgés de plus de treize ans, l'école secondaire accueillant tout le monde, sans égard aux résultats obtenus. C'est au niveau de la septième année qu'on entrera de plain-pied dans l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle, les cours généraux et communs seront évidemment les plus nombreux et les cours-options ne constitueront qu'une petite partie de l'horaire hebdomadaire de l'élève. Mais déjà un certain choix doit être possible, choix qui stimulera l'étudiant et représentera pour lui un commencement d'orientation. Il faudra situer, à l'intérieur de ce premier cycle, pour un certain nombre de cas, un enseignement spécial et un enseignement d'initiation au travail. Au niveau du deuxième cycle (9e, 10e et 11e), l'écolier se trouvera devant un plus vaste choix de cours. Il pourra suivre un cours plus avancé ou ajouter un cours-option dans l'une ou l'autre des matières principales; il devra par ailleurs se consacrer plus particulièrement aux cours qui correspondent à son orientation, orientation dont, à ce moment-là, il devrait normalement commencer à avoir une idée précise.

Diplômes de l'enseignement secondaire

17. Un diplôme d'études secondaires indiquant la matière ou le groupe de matières qui auront fait l'objet principal des études de l'élève couronnera le cours secondaire. Chaque élève aura aussi un dossier scolaire contenant la liste de tous les cours qui ont constitué son programme personnel, à chaque année du secondaire; ce dossier contiendra aussi le relevé des notes obtenues.

Un nouveau cours secondaire

18. Du moins du côté catholique et particulièrement dans le secteur public, l'instauration d'un régime d'options représente une transformation importante qui nous justifie de dire que nous proposons un nouveau cours secondaire. Il se caractérisera par son unité, par sa diversité et par sa souplesse. Il faut aussi reconnaître que ce sera un enseignement secondaire d'un niveau plus élevé que celui qui existe actuellement. Nous le situons à la suite d'un cours élémentaire de six ans au lieu de sept ans, mais il ne s'agit pas simplement de transférer la septième année de l'école

élémentaire à l'école secondaire. Nous croyons que l'élève, après le cours renouvelé, d'une durée de six ans, arrivera au cours secondaire avec un niveau d'instruction et une qualité de formation au moins équivalents à ceux qu'il atteint actuellement après sept ans. La nouvelle septième sera donc une année plus avancée que l'ancienne. Par ailleurs, le cours secondaire est actuellement de quatre ans dans le secteur public; il est aussi de quatre ans dans le collège classique privé, si on accepte la distinction entre le secondaire et le «collégial». Nous proposons un cours secondaire de cinq ans. Sa dernière année, la 11e, vaudra donc une 12e, et même davantage si le nouveau cours secondaire peut être dispensé, comme on doit l'espérer, à un meilleur rythme que le cours actuel. Par ailleurs, il faut aussi se placer devant le fait assuré d'une scolarisation accrue, presque générale. L'école secondaire se trouvera devant la nécessité de faire face en même temps à des exigences plus fortes de qualité et de quantité. Il faut que tous soient bien conscients de ces perspectives, particulièrement les commissaires d'écoles des régionales et les professeurs des écoles secondaires.

IV

L'organisation de l'enseignement secondaire

Importance d'une bonne organisation

219. Quelle que soit la valeur des structures et des programmes qui seront établis pour l'enseignement secondaire, la qualité de la formation que les étudiants y acquerront demeure fonction de divers facteurs: compétence, initiative et travail des maîtres, esprit qui les animera et qui présidera au choix des méthodes d'enseignement, savoir-faire dans l'orientation des étudiants, excellence des laboratoires et des bibliothèques. La réorganisation de l'enseignement secondaire doit procéder d'un examen général et minutieux de la situation actuelle. Il faut en analyser tous les aspects et proposer des mesures susceptibles d'assurer le meilleur rendement possible de toutes les ressources.

Répartition des heures de classe

220. Il y a lieu de se demander, entre autres choses, comment notre enseignement secondaire pourrait utiliser de façon plus rationnelle et plus efficace le calendrier et l'horaire. Comme nous l'avons suggéré pour l'enseignement élémentaire, il faudra d'abord évaluer la puissance de travail intellectuel de l'étudiant aux diverses étapes du cours secondaire. On devra réfléchir sur les propos de certains psychologues et médecins qui prétendent que l'école abuse de la capacité d'attention et de travail des adolescents. Il y a probablement là des problèmes qui dépassent les simples questions d'organisation du travail, de longueur des horaires et de calendrier scolaire, des recherches s'imposent. Par ailleurs, nous ne pouvons nous payer ni le luxe de laisser des établissements en sommeil pendant trois ou quatre mois par an ni celui de ne les utiliser durant l'année sco

ire que selon un horaire relativement court. Il faut tirer parti des ssources en locaux, en personnel, en matériel. Au niveau secon- aire plus facilement qu'au niveau élémentaire, on pourrait mettre question la tradition des longues vacances d'été. De toute façon, nous semble que les écoles secondaires devraient être ouvertes rant l'été aux étudiants qui ont besoin de rattrapage et à ceux qui sirent se livrer à des travaux personnels. A l'année longue, elles vraient aussi être davantage utilisées le soir et en fin de semai- pour l'éducation des adultes. L'année scolaire elle-même, que ce it celle du secteur privé ou celle du secteur public, ne devrait pas re entamée par trop de congés et, à notre avis, elle pourrait comp- r au moins deux cents jours. Ce qui signifie qu'elle doit débuter s les premiers jours de septembre et ne se terminer qu'à la fin de in. L'organisation de l'horaire dans une école secondaire polyva- nte est plus complexe que celle de l'horaire de nos écoles actuelles. et horaire de l'école secondaire polyvalente sera nécessairement us étendu, car la concentration des cours dans un petit nombre heures entraînerait l'impossibilité pour l'étudiant de tirer profit du u des options. Il faudra répartir les cours de huit heures du matin à nq heures de l'après-midi, du moins dans les classes de 10e et de 11e on veut étaler le choix des options de façon que l'étudiant ne se ouve pas devant un conflit d'horaire. L'élève ne suivra pas des urs sans interruption de huit heures à cinq heures; il y aura, ici là, des heures de bibliothèque, de laboratoire, du temps libre. es exigences du transport scolaire viendront probablement en con- it avec celles de l'horaire des cours à ce niveau. Dans toute la mesu- du possible, il faudra organiser l'horaire en fonction de l'in- rêt de l'étudiant plutôt qu'en vue d'accommoder la direction u le personnel.

Coenseignement :

a) situation actuelle

21. Au moment de tenter une réorganisation rationnelle, équi- ble et économique de l'enseignement secondaire dans la province, y aura lieu de se poser une question: faudra-t-il continuer, dans s écoles catholiques, à dédoubler classes et écoles comme on le it actuellement pour séparer les élèves du sexe masculin des lèves du sexe féminin durant leurs études secondaires? Dans le teur protestant, la question ne se pose pas: la coéducation y st pratiquée aujourd'hui dans presque tous les «high schools». Dans secteur catholique, c'est l'inverse, la grande majorité des écoles condaires étant réservées exclusivement soit aux garçons soit aux lles. Il est vrai qu'on a commencé à construire des écoles dites umelées où garçons et filles reçoivent l'enseignement séparément ais utilisent à tour de rôle certains locaux communs : laboratoire, ymnase, auditorium, bibliothèque, cafétéria. L'école publique a it, par ailleurs, de la douzième année préparatoire aux études upérieures, une classe mixte. Enfin, on a établi en ces dernières nnées une collaboration entre certains collèges de garçons et

certains collèges de filles en groupant les élèves pour des cour communs. La coéducation dans le secteur catholique reste cependa l'exception.

b) avantages économiques

222. La principale raison qu'on aura de se demander si la coéd cation ne devrait pas être étendue au secteur catholique, c'est qu le maintien d'écoles séparées pour les garçons et pour les fill augmente à plusieurs titres le coût de l'enseignement. Dans bie des cas, en effet, on multiplie les bâtiments scolaires ou on e amené à en construire qui sont de trop petite taille, on dédoub l'équipement, le personnel et les services. Pendant nombre d'anné on peut dire que le refus de la coéducation a lourdement pesé su les budgets des commissions scolaires dont les effectifs n'étaie pas très considérables. La régionalisation de l'enseignement seco daire, en réunissant à l'école régionale des effectifs plus nombreu semble à première vue réduire les inconvénients que présente au point de vue financier les écoles séparées pour filles et pou garçons. Nous ne croyons cependant pas que, sauf de rares exce tions, il soit possible de mettre sur pied un double réseau d'écol secondaires polyvalentes comme celles que nous recommandon sans qu'il résulte de ce dédoublement des frais additionnels sérieu

c) avantages pédagogiques

223. L'aspect pédagogique méritera d'ailleurs d'être considér aussi bien que l'aspect économique. Pour qu'un programme ave options comme celui que nous envisageons puisse être organisé dan une école sur une base assez large il faudra certainement pouvoi compter sur des effectifs à la fois nombreux et variés. On peut s demander, dans ces conditions, si, en isolant les filles des garçons on ne compromettrait pas l'établissement du programme voulu dan bien des écoles secondaires même réunissant des effectifs impor tants. Au point de vue pédagogique on a remarqué d'ailleurs qu dans une école mixte, la présence des filles est un facteur importan d'émulation. Enfin, il est permis de croire qu'en dispensant l'ensei gnement aux garçons et aux filles dans un même établissemen on assure mieux la démocratisation de l'enseignement, dans l mesure où celle-ci consiste à offrir aux filles les mêmes avantage qu'aux garçons au point de vue de leur éducation. La séparation qu a existé jusqu'ici entre les établissements pour garçons et les éta blissements pour filles a, en effet, certainement contribué à l'inéga lité et aux retards dont celles-ci ont été victimes dans les moyen de formation que leur offrait notre système scolaire. La coéducatio a encore d'autres avantages. Elle favorise, par exemple, chez le garçons, le développement des bonnes manières et leur donne u certain raffinement; elle permet aux filles de s'habituer tout natu rellement au comportement des garçons; enfin, le fait qu'ado lescents et adolescentes se coudoient à l'école donne du sérieux au relations qui s'établissent entre eux : ils apprennent, comme cama

ides, à se connaître sur le plan intellectuel autant que sur le plan
'fectif.

d) désavantages d'ordre moral

24. Ce sont des préoccupations d'ordre moral qui ont surtout
ispiré et qui inspirent encore les adversaires de la coéducation.
ertains croient que la prudence commande d'éviter que les
dolescents et les adolescentes se trouvent dans les mêmes classes,
; partagent les mêmes études et les mêmes travaux, à l'âge où
éveille chez les uns et les autres la conscience de l'autre sexe.
la suite des changements qui se sont introduits dans notre façon
e vivre, garçons et filles ont fréquemment, même à cet âge,
occasion de se retrouver ensemble en dehors des heures de classe.
n croit quand même qu'en les isolant les uns des autres pour
urs études, on réduira le danger d'une trop grande promiscuité.
our respectable qu'elle soit, il est permis de se demander si cette
onviction, née à une époque où le milieu familial et religieux était
lutôt fermé, reste valable dans les conditions où les adolescents
ont aujourd'hui élevés et si l'on songe au milieu social nettement
ifférent où ils se préparent à entrer. Nous n'ignorons pas que
ette conviction a été renforcée par un passage de l'encyclique
ur l'éducation que le pape Pie XI a publiée en 1929. Mais ce
xte a été inspiré par la situation de l'époque, et les circonstances
nt depuis évolué très rapidement. Parce que le milieu social
evient de plus en plus ouvert, beaucoup de catholiques en sont
enus à croire qu'une conception plus positive de la morale doit
ujourd'hui inspirer les méthodes d'éducation de la jeunesse. Dans
ette perspective, la séparation des sexes à l'école est devenue une
iesure au sujet de laquelle il convient de s'interroger, même au
oint de vue moral.

e) désavantages d'ordre pédagogique

25. Il y a cependant d'autres aspects, d'ordre psychologique,
considérer dans cette question. On sait que ce n'est pas toujours
u même âge que garçons et filles sont le plus réceptifs à un même
nseignement. Entre 13 et 16 ans, il se produit un décalage entre
es deux sexes, le développement affectif de l'adolescent retardant
lors un peu sur celui de l'adolescente. Il y a donc une période où
a séparation des adolescents et des adolescentes rend aux ensei-
nants la tâche plus facile en même temps qu'elle favorise le progrès
ormal des études chez les élèves. Cette contre-indication, qui peut
tre sérieuse à un moment donné dans le déroulement d'un pro-
ramme uniforme pour tous les élèves, ne mérite peut-être pas
utant d'attention lorsqu'on envisage de réunir garçons et filles
ans un programme d'études polyvalent, comportant une multitude
'options et de rythmes divers. Un tel programme offrira en effet
a possibilité de donner aux adolescents et aux adolescentes toute la
ariété d'études ou de travaux que réclame le stade particulier de
eur développement psychologique.

f) conclusions pratiques et recommandation

226. Ce qu'il nous appartient de dire, en conclusion, c'est qu' à nos yeux le coenseignement au niveau secondaire pourrait représenter un facteur important de succès dans la réorganisation que nous proposons de l'enseignement à ce niveau. Cette mesure pourrait aussi, à notre avis, permettre la mise sur pied de tous les enseignements nécessaires à bien meilleur compte que le système actuel de séparation des élèves selon le sexe. Dans ces conditions, comme les positions prises dans l'enseignement catholique ne nous paraissent pas fondées sur des principes inébranlables, nous ne pouvons que recommander que l'opportunité d'établir le coenseignement au niveau secondaire fasse l'objet d'un examen sérieux, à la lumière des facteurs moraux, pédagogiques et économiques en cause. Ajoutons que si l'on accepte le coenseignement dans les établissements scolaires catholiques, il faudra le réaliser de telle sorte qu'il se présente et se vive de façon toute naturelle.

Classement:

a) différence avec le système traditionnel

227. Pour le classement des étudiants du secondaire, on s'écartera considérablement de la formule traditionnelle, si on veut donner à ce cours la diversité et la souplesse nécessaires. La distinction dès le départ en cinq ou six sections bien compartimentées disparaîtra. Chaque étudiant sera tenu de suivre, à chaque étape du programme, un nombre donné de cours communs de base, mais il aura le droit de choisir un certain nombre d'autres cours dans une liste de cours à options, liste qui s'allongera à mesure que l'étudiant franchira les diverses étapes du cours. On n'aura donc plus un même groupe d'élèves continuellement astreint au même programme, comme dans l'école traditionnelle. Au contraire, les groupements des étudiants se feront et se déferont selon le jeu des rythmes et celui des options. Notre classement traditionnel, semblable à celui de l'élémentaire, a été conçu en fonction du groupe, non pas en fonction de l'individu. Ainsi les étudiants qui faisaient la même année du cours secondaire étaient tous astreints exactement aux mêmes cours dans toutes les matières du programme d'études, sans qu'il soit tenu compte, pour chacune des matières, des différences entre les élèves quant à leurs aptitudes, à leur préparation antérieure et à leurs préférences. On a négligé la diversité des talents, des antécédents et des goûts. Tel élève fort et bien préparé en mathématiques aurait pu ne faire qu'une bouchée du programme de son année de classe cependant que le cours de langue, peut-être, lui demandait plus d'efforts. Pour tel autre, c'était la situation inverse. L'un et l'autre étaient toutefois astreints à suivre les mêmes cours de mathématiques et de langue, à piétiner dans un cours, à s'essouffler dans l'autre. On pourrait multiplier les exemples de la sorte. Il faut reconnaître que beaucoup de professeurs, avec les moyens du bord, ont tenté d'individualiser le programme et de l'ajuster, selon les matières, aux différences entre les élèves.

b) organisation

28. Mais il nous semble que, désormais, c'est le système même ui doit reconnaître les différences individuelles et en favoriser le espect. Dans des écoles aux effectifs suffisants et dans le con- exte d'un programme avec options, on devrait établir, pour chaque nnée du secondaire et dans chacune des matières principales, n programme à triple cours : le cours régulier, le cours ralenti t le cours d'enrichissement. Un élève pourrait ainsi être ins- rit au cours ralenti dans la matière qui lui cause le plus de ifficulté, mais au cours d'enrichissement dans la matière où il e classe en tête de son groupe. Ainsi, selon ses possibilités, il vance sur tous les fronts. Il devrait être possible aussi à n élève, d'après l'avis de ses professeurs, de suivre des cours divers niveaux du programme. Un élève de huitième, s'il est ort en sciences, suivrait les cours de sciences de neuvième; un lève de neuvième qui se révélerait faible en langue maternelle ourrait aller suivre les cours de langue de huitième, sans pour utant quitter tous les autres cours de neuvième dans lesquels il btient des résultats intéressants ou simplement suffisants. On oit quel stimulant un tel système peut offrir à l'élève. La pers- ective d'un échec complet à la fin d'une année scolaire disparaît ans la grande majorité des cas; celle de pouvoir se rattraper ans une matière faible devient une possibilité précise; l'occasion e cultiver son talent et ses curiosités dans une certaine matière 'offre aussi à chacun.

Les coordonnateurs

29. L'organisation globale de l'enseignement d'une même matière, lans une grande école secondaire, suppose une collaboration entre es professeurs qui enseignent cette matière aux divers degrés du ours. La régionalisation donnera à chaque institution des effectifs tudiants qui rendront nécessaire une équipe de plusieurs pro- esseurs pour l'enseignement de chacune des matières principales. l faut alors que l'un de ces professeurs agisse comme coordonnateur le cet enseignement. Puisque, pendant les prochaines années, l'en- eignement secondaire ne disposera que de peu de professeurs titu- aires, comme il se devrait, de la licence, on visera à distribuer dans outes les écoles, plutôt qu'à les concentrer dans quelques-unes, es professeurs qualifiés. Ceux-ci assureront, dans chaque école, la irection et la coordination de l'enseignement de leur spécialité et levront tirer parti des professeurs moins qualifiés enseignant la même matière; ces derniers, avec leur expérience de l'enseignement econdaire et moyennant cette direction à l'intérieur d'une équipe, ourront se perfectionner et se qualifier graduellement tout en remplissant le rôle pour lequel on a grand besoin d'eux. Il sera rès utile qu'on organise aussi, au niveau de la région ou d'un roupe de régions, des rencontres de professeurs d'une même disci- line. A l'intérieur d'une école secondaire, ce travail d'équipe des rofesseurs enseignant une même matière devra évidemment s'inté-

grer pleinement dans l'organisation de l'établissement, sous l'autorité du principal et du Conseil pédagogique.

Utilisation du personnel actuel

230. Nous avons conscience que la réforme de l'enseignement secondaire inquiète profondément beaucoup de professeurs, particulièrement dans le secteur public. Il est indéniable que nombre d'entre eux ne possèdent pas la qualification requise pour la qualité d'enseignement qui est souhaitable désormais au niveau secondaire, particulièrement pour le deuxième cycle. Mais il n'y a pas autre chose à faire que de les aider. Nous avons besoin d'eux surtout au niveau du premier cycle (7e et 8e) et leur expérience a son prix. S'ils acceptent de poursuivre des études de perfectionnement et s'ils accueillent avec bonne volonté et intérêt les conseils des spécialistes qui leur seront envoyés, les meilleurs éléments du personnel de l'enseignement secondaire ne doivent pas s'inquiéter de l'avenir, mais l'entrevoir comme une période sans doute laborieuse, mais infiniment enrichissante pour eux et pour leurs élèves.

Le travail d'équipe

231. L'enseignement deviendra de plus en plus un travail d'équipe. Il faudra conserver la fonction de titulaire de classe, surtout aux niveaux des 7e, 8e et 9e. Mais il sera sans doute nécessaire aussi que tous les professeurs qui ont les aptitudes requises acceptent de diriger et de conseiller une vingtaine d'élèves auxquels ils s'intéresseront, non seulement quant à la matière qu'ils enseignent eux-mêmes, mais quant à la marche générale des études et quant aux problèmes particuliers de la formation de ces élèves. Au cours de rencontres nombreuses, le tuteur s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'étudiant et particulièrement au problème de son orientation. Des groupes de travail se constitueront aussi, chez les professeurs, selon diverses formules et autour de divers problèmes. Il doit se créer dans chaque établissement un esprit d'étude, de recherche, d'innovation, au service de l'enseignement et en vue de la formation de la jeunesse. Le professeur ne doit pas s'y considérer comme un employé; il doit s'identifier à l'école qui requiert ses services et vouloir partager la responsabilité de son orientation et de son progrès. Ce sera l'une des préoccupations dominantes du principal d'une école secondaire que de créer cet esprit d'équipe sans lequel ni étude ni recherche ni progrès ne seront possibles. Il faudra donc favoriser la stabilité du personnel et sa participation à la direction de l'établissement. Il faudra tenir compte, en déterminant le service du professeur, du temps consacré aux réunions et aux activités d'équipe. Le principal veillera toutefois à ce que l'esprit d'équipe de son personnel s'incarne tout autant dans des rencontres amicales et dans des initiatives des maîtres eux-mêmes que dans une multiplication de réunions régulières et dans de lourdes structures qui risquent d'étouffer ce qu'elles veulent cultiver.

232. L'enseignement secondaire devra exploiter à fond tous les auxiliaires audio-visuels que la technique moderne met à sa disposition. Compte tenu du beau travail de plusieurs établissements, il nous semble que l'ensemble du personnel enseignant du secondaire n'est pas assez familier avec le projecteur de films, avec le magnétophone, avec le tourne-disques, avec l'appareil de radio, avec l'appareil de télévision, avec le matériel de l'enseignement micro-gradué. Le professeur devine sans doute que toutes ces techniques, bien loin de faciliter sa tâche, vont au contraire exiger un sérieux travail d'initiation et des préparations de classe plus complexes. C'est toutefois son devoir d'utiliser pour son enseignement tous les moyens susceptibles de mieux servir l'étudiant, quelle que soit la difficulté de la réadaptation qui s'impose. Nous nous réjouissons du travail déjà accompli dans le domaine de la radio et de la télévision scolaires et nous souhaitons que le ministère de l'Éducation accorde beaucoup d'attention aux progrès à envisager dans ces domaines, dans celui de l'enseignement par le film et dans celui de l'enseignement micro-gradué. Il y a à la fois, dans ces diverses techniques, des possibilités d'un enseignement collectif à des groupes très nombreux et des possibilités de rattrapage et d'individualisation de l'enseignement. Elles constituent aussi l'une des réponses à la pénurie de professeurs. En définitive, après une période d'initiation qui pourra être laborieuse, l'utilisation de ces techniques audio-visuelles pourra libérer le professeur de certaines tâches particulières. Elle offre aussi l'avantage de pouvoir suppléer aux insuffisances du professeur dans un matière ou sur un point particulier. Il faudra donc initier les futurs maîtres à l'utilisation des auxiliaires audio-visuels et offrir des cours du même genre au personnel en fonction.

L'enseignement et techniques audio-visuelles

233. Notre province prend actuellement une conscience aiguë de la nécessité de renouveler l'enseignement du français et de l'énorme tâche qui s'impose à l'école pour corriger un état de détérioration de la langue passablement alarmant. Il faut des moyens nouveaux, précis, vigoureux, efficaces pour mener à bien cette réforme. De toute façon, aussi bien dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises, aussi bien pour l'enseignement de la langue maternelle que pour l'enseignement de la langue seconde ou des langues étrangères, les écoles secondaires doivent s'équiper de laboratoires de langues. Elles les confieront à des professeurs bien qualifiés et devront faire un usage abondant et judicieux du matériel maintenant disponible sous forme de leçons enregistrées sur rubans sonores. Le cours traditionnel de langue, tout orienté vers l'écriture, négligeant presque entièrement l'apprentissage de la langue parlée, ne répond plus aux besoins. L'organisation d'un laboratoire de langues dans l'école ne devrait pas empêcher les professeurs d'exploiter à fond, dans divers cours, les possibilités du magnétophone.

Le laboratoire de langues

Tous les enseignants devront surtout se convaincre que la correctic
du langage des professeurs est la condition primordiale d'un bo
enseignement de la langue. Un langage châtié et élégant chez le
professeurs et des méthodes d'enseignement exploitant judicieus-
ment les techniques audio-visuelles: tels sont les deux principau
facteurs de progrès dans l'enseignement des langues. Nous sou
haitons que les universités multiplient les recherches sur l
méthodes d'enseignement de la langue.

Bibliothèques, laboratoires, ateliers, salles de réunion

234. Nous avons assigné comme fonction principale au secondair
de développer chez l'étudiant de solides habitudes de travail pe
s[illegible] : recherches, expériences, échanges, création. Le cours él
mentaire l'aura déjà formé dans ce sens. L'enseignement secon
daire, dans la même perspective, devra compter le moins possibl
d'exposés présentés par les professeurs devant un groupe d'élève
passifs. L'école secondaire ne doit plus être un simple assemblag
de salles de cours; il y faudra aussi et surtout la bibliothèque, l
laboratoire, l'atelier, les salles de comités. Nous soulignons dan
un autre chapitre l'importance de la bibliothèque dans une écol
À l'école secondaire particulièrement, la bibliothèque est le centr
des études et des travaux tant des professeurs que des élève
Pas d'enseignement secondaire satisfaisant sans une bibliothèqu
bien montée que professeurs et étudiants fréquentent en commun
où ils trouvent la documentation se rapportant à leurs cours,
leurs travaux, à leurs intérêts particuliers. Pas d'enseignemen
secondaire satisfaisant sans une bibliothèque assidûment fréquentée
ouverte aussi bien en dehors des heures de classe que pendant celles
ci. La formation scientifique des étudiants suppose aussi l'amé
nagement de laboratoires suffisamment vastes et bien équipés pou
permettre à tous de procéder à des expériences et à des travau
pratiques, de donner libre cours à leur esprit de recherche et à leu
besoin de création. Puisque tous les étudiants doivent aussi avoi
l'occasion de se familiariser avec les arts et les techniques et puis
que plusieurs voudront pousser plus avant dans l'une ou l'autr
de ces directions, l'école secondaire polyvalente aménagera aussi u
atelier de travaux manuels et un atelier d'art. Par ailleurs, si o
veut vraiment favoriser le travail d'équipe chez les professeurs e
le travail d'équipe chez les étudiants, il conviendrait d'aménage
dans chaque établissement plusieurs petites salles de réunion. Pa
petits groupes, professeurs entre eux, étudiants entre eux, pro
fesseurs et étudiants ensemble auront souvent besoin de s'y réunir
si l'école secondaire favorise vraiment dans son enseignement le
méthodes actives.

Les contrôles et examens:

a) situation actuelle

235. Ce que nous avons dit des contrôles et examens au chapitre
de l'enseignement élémentaire s'applique en grande partie à l'ensei
gnement secondaire, du moins du côté du secteur public. Les écoles

secondaires relevant du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique ont dû organiser leur travail en fonction des examens qui venaient de Québec au bout de chaque année scolaire. À la fin de la huitième, il y avait les examens de passage (dits «examens de promotion») du Département, non obligatoires, mais réclamés par beaucoup de commissions scolaires. Les années suivantes, s'imposaient à toutes les écoles les examens du certificat de neuvième et ces examens sanctionnant les études de dixième, aussi obligatoires. À la fin de la onzième, arrivaient les examens obligatoires du certificat d'études de onzième et, de nouveau à la fin de la douzième, une série d'examens obligatoires aussi préparés à Québec. Entre-temps, les institutions elles-mêmes ou les services d'examens des commissions scolaires ponctuaient les années scolaires, de deux mois en deux mois, de leurs propres séries d'examens. En ces dernières années, tous ces contrôles s'exerçaient dans une situation assez confuse, résultant de divers changements de programmes et du caractère ou improvisé ou routinier de beaucoup d'écoles secondaires publiques. Chez les protestants, le Département offrait un examen facultatif en 10e et imposait les examens pour les «High School Leaving Certificates» de la 11e et de la 12e. Les catholiques de langue anglaise n'ont pas l'examen de 10e; ils ont, comme les protestants, les «High School Leaving Certificates» de 11e et de 12e.

b) changements à effectuer

236. La transformation du régime des contrôles et examens est d'une des conditions essentielles de l'évolution de l'école secondaire. Il faut briser cette perspective dans laquelle sont enfermés professeurs et étudiants: devenir d'efficaces machines à examens. La compétence grandissante des maîtres et les principes de la plus élémentaire psychologie invitent à réduire le nombre des examens imposés de l'extérieur pour ne garder que ceux de la dernière année de l'enseignement secondaire. Les principaux travaux scolaires de l'année, même s'ils ne se présentent pas sous forme d'examens, devraient entrer en ligne de compte dans le dossier de l'élève. Nous souhaitons qu'on puisse organiser rapidement pour l'enseignement secondaire le régime de l'accréditation des institutions. On pourrait s'inspirer de l'expérience en ce domaine des facultés des Arts de l'Université de Montréal et de l'Université Laval. Selon cette formule, un collège affilié est libéré de l'obligation d'administrer à ses étudiants des examens venant de l'extérieur, si son organisation répond à certaines normes : titres du personnel enseignant, qualité de la bibliothèque, des laboratoires, des autres installations et services requis. L'établissement accrédité prépare alors lui-même les divers examens, quitte à soumettre sur demande à qui de droit ses questionnaires et les copies des étudiants. L'accréditation vaut pour un nombre déterminé d'années; son renouvellement suppose que l'établissement corresponde à ce moment à des normes dont le niveau s'est relevé. Il restera toujours

un certain nombre d'établissements non accrédités. Surtout au dé
part, dans la réorganisation de l'enseignement secondaire, la majo
rité des écoles demeureront nécessairement soumises à des contrôle
et à des examens directs du ministère ou de la commission scolair
Elles en éprouveront d'ailleurs le besoin. Mais on devine que le
examens prendront un autre sens et que l'on prévoira autre chos
que les questionnaires rituels que nous connaissons actuellement,
les institutions fonctionnent et si les étudiants travaillent selo
un système d'options. Un étudiant pourrait donc subir u
examen dans une matière à un niveau donné et un examen dan
une autre matière à un autre niveau. De ce seul fait, et mêm
sans accréditation, il nous semble que les examens perdent en grand
partie leur allure de jeu de hasard et constituent des objectif
suffisamment précis et diversifiés pour qu'on puisse éviter le ba
chotage.

La discipline:

a) ses objectifs

237. La plupart de nos institutions d'enseignement secondaire on
déjà entrepris de modifier sérieusement leur règlement. Il faudr
poursuivre cet effort pour instaurer une discipline souple, suscep
tible de développer chez les élèves le sens de la responsabilité
La discipline risque toujours de tomber dans un certain capora
lisme, il faut assurer l'ordre nécessaire au travail, réprimer le
manquements. Mais la discipline doit aussi favoriser l'apprentissag
de la liberté. Qu'elle ne défende et punisse que ce qui est vraiment
désordre et insubordination. Elle ne doit ni gêner l'initiative des
étudiants ni leur enlever l'occasion d'exercer leur propre sens de
la responsabilité. Évitant de couler tout le monde dans un même
moule, elle doit respecter les personnalités. À l'école secondaire, la
discipline n'est pas chose facile. L'étudiant est à l'âge où il verse
facilement dans les extrêmes. La tentation est forte chez beaucoup
d'éducateurs de simplifier le problème en établissant un règlement
qui supprime ou canalise étroitement les occasions, pour les étu-
diants, de s'exprimer et d'être eux-mêmes.

b) goût du travail et discipline

238. Que l'école assure l'ordre nécessaire au travail intellectuel
et que son enseignement soit assez substantiel, assez dynamique
et assez souple pour plonger l'étudiant avec intérêt dans des travaux
sérieux, le problème de la discipline sera alors réduit de beaucoup.
Dans une école où l'étudiant se trouve dans un cours qui lui convient,
sous la direction de maîtres compétents et compréhensifs, la disci-
pline, sauf dans des cas exceptionnels, ne constitue pas un problème.
Le travail intellectuel lui-même est un facteur de discipline per-
sonnelle.

c) responsabilité des étudiants

239. Le monde des étudiants évolue rapidement. Dans une société
où tout est remis en question, il s'interroge lui aussi et fait preuve
de plus en plus d'initiative. Il réclame qu'on lui laisse prendre
des responsabilités. La situation présente des aspects réconfortants

t des aspects inquiétants. Mais il faut en utiliser et cultiver tous es éléments positifs. L'école secondaire devra tabler sur l'esprit 'initiative et de responsabilité des étudiants. L'institution d'un Conseil des étudiants dans chaque école secondaire est une heureuse ormule, mais elle demande infiniment de doigté de la part des rofesseurs. Un double danger est constant: celui que les étudiants mpiètent sur l'autorité que l'établissement ne saurait partager vec eux et celui que l'établissement se contente de créer un Conseil tudiant fantoche où les élèves apprennent à porter des titres sans ssumer de responsabilités réelles. Les maîtres doivent aussi faire ppel à la collaboration des parents et se les associer comme guides es initiatives des étudiants.

V

Les enseignements et les enseignants

L'enseignement secondaire polyvalent

240. L'enseignement secondaire doit recevoir toute la population colaire de l'élémentaire et conduire autant que possible tous les tudiants jusqu'au niveau de la onzième année inclusivement. Il 'agit d'un enseignement offrant toute la diversité nécessaire des ours et des services. Nous préconisons l'école polyvalente. A la in de l'élémentaire, les élèves ne se dispersent pas vers des sections u vers des établissements différents; ils se retrouvent tous à 'école secondaire dans un enseignement général qui leur donne es cours communs et qui se diversifie graduellement par un jeu l'options. Les élèves reçoivent obligatoirement certains cours de angues, de sciences, d'arts et de technique. Les options leur permettent de pousser plus avant dans l'une ou l'autre matière. L'école econdaire polyvalente met à la disposition des élèves : bibliothèques, laboratoires de sciences, laboratoires de langues, ateliers de ravaux manuels, ateliers d'art, gymnase, cafétéria, bureau d'orientation. L'enseignement secondaire doit offrir à la population scolaire l'éventail complet des cours et des services correspondant aux esoins divers de la formation intégrale des étudiants.

Régionalisation de l'enseignement secondaire

241. On conçoit qu'une telle organisation scolaire est impossible u trop coûteuse si elle ne réunit pas un nombre relativement considérable d'élèves. Seules les grandes villes possèdent le réservoir uffisant de population. Mais les jeunes des régions rurales ont esoin de la même diversité de services et de la même qualité d'enseignement; ils y ont droit. Il faut donc régionaliser l'enseignement econdaire. Des études ont établi que le chiffre optimum de la population d'une école secondaire polyvalente se situe entre 1,000 et 1,200 élèves. Avec une population moindre, on ne peut organiser facilement tous les enseignements et tous les services ou alors cette organisation devient trop coûteuse, ou bien encore on sacrifie la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, l'augmentation de la popu-

lation scolaire permet d'ajouter des services supplémentaires sans ajouter au coût par élève. Dans une école secondaire de 1,000 à de 1,200 élèves, la population est assez considérable pour que chacune des multiples subdivisions de groupes, surtout pour les cours à options, rassemble un nombre suffisant d'étudiants; autrement l'opération n'est pas rentable. La dimension de l'école secondaire polyvalente est donc déterminée par cette préoccupation de qualité et de rentabilité des cours et aussi par la préoccupation d'éviter le gigantisme. Il y a lieu de procéder avec prudence et de prévoir les répercussions pédagogiques, morales et sociales qu'entraîne la création de cet univers nouveau rassemblant plus d'un millier d'adolescentes et d'adolescents, urbains ou ruraux.

L'enseignement classique privé

242. Une question se pose du fait de la réorganisation de l'enseignement secondaire : que devient le programme de l'enseignement classique privé tel que nous le connaissons actuellement? Il pourra, nous le souhaitons, s'intégrer dans les plans de la régionalisation de l'enseignement secondaire. Sans aller jusqu'à donner tous les cours-options, mais en élargissant son programme d'études pour y inclure l'enseignement des arts et des techniques, donc en se rapprochant de la formule de l'enseignement secondaire polyvalent, l'établissement classique privé pourra soulager l'école secondaire publique d'une partie de son fardeau. Il lui faudra cependant, s'il veut donner à la fois l'enseignement secondaire et celui du niveau de l'institut, opérer une séparation nette entre les cours de ces deux niveaux. Une étroite coordination sera nécessaire entre les établissements et peut-être, pour la faciliter, une modification du caractère privé de plusieurs établissements d'enseignement classique s'imposera-t-elle. Le conseil régional étudiera les modalités de la collaboration entre les établissements.

L'enseignement familial

243. L'enseignement familial se trouve, comme l'enseignement classique, devant l'obligation de se redéfinir par rapport aux structures d'ensemble. Autant la réforme actuelle des structures de l'enseignement que l'évolution rapide de la société remettent en question les buts et les méthodes de ce genre d'enseignement. Dans son cas comme dans celui de l'enseignement classique, l'intégration sur le plan régional nous paraît s'imposer. En fait, le cours de l'école moyenne familiale et la première partie du cours de l'institut familial ne deviennent-ils pas tout naturellement, dans la réorganisation de l'enseignement, l'enseignement des sciences domestiques de l'école secondaire polyvalente ? N'est-ce pas dans le cadre de l'école secondaire polyvalente, pour l'enseignement de ces matières qu'on devrait retrouver, à la disposition de tous, le personnel enseignant actuel des instituts familiaux?

La commission scolaire régionale

244. Nous traiterons plus tard en détail de la place et du rôle des commissions scolaires dans l'organisation de l'enseignement à tra-

vers la province. Ce que nous avons dit jusqu'à présent de l'organisation de l'enseignement secondaire laisse deviner toutefois que nous restons dans la ligne générale de la politique actuelle en ce qui concerne la fonction des commissions scolaires régionales. Nous tenons à cette décentralisation au niveau régional de l'administration et de la direction scolaire et nous souhaitons particulièrement que les commissions scolaires régionales mettent l'accent sur leurs responsabilités pédagogiques. À notre avis, la commission scolaire régionale, puisqu'elle coiffe l'école secondaire polyvalente, étend donc sa responsabilité à des domaines qui lui étaient entièrement ou partiellement étrangers jusqu'à présent: l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement familial au niveau ne dépassant pas la 11e année de scolarité. En pratique, nous croyons que les enseignements inférieurs à la 12e année doivent relever des commissions scolaires, soit locales, soit régionales, ces dernières ayant juridiction sur les années au-delà de l'élémentaire. C'est grâce à cette autorité unique régionale que pourra se réaliser, dans l'enseignement secondaire, la coordination des cours et l'organisation, sans dédoublement inutile et coûteux, des divers services requis. C'est au niveau de la commission scolaire régionale qu'il sera possible d'établir une décentralisation administrative et pédagogique à laquelle doit songer le ministère de l'Éducation, afin d'utiliser toutes les compétences et toutes les bonnes volontés et afin d'enraciner solidement la responsabilité scolaire dans les diverses régions.

Le directeur régional des écoles:

a) fonction générale

245. La commission scolaire régionale devra apporter le plus grand soin au choix de celui qui deviendra son directeur des écoles. C'est cet homme sera le penseur, l'organisateur et l'animateur de l'enseignement pour des milliers de jeunes gens d'un vaste territoire. Il devra mettre sur pied toute la variété des enseignements requis pour l'orientation des jeunes; il devra recruter un personnel enseignant compétent et progressif, découvrir des hommes clés pour les placer à la tête des écoles, développer l'esprit d'initiative, la soif de culture, le sens de la responsabilité tant chez les étudiants que chez les professeurs. Il sera le principal éducateur de toute une région, celui auquel s'adresseront commissaires d'écoles, parents, professeurs et étudiants pour trouver les solutions aux problèmes d'ordre pédagogique et scolaire. Il doit posséder le prestige nécessaire pour réaliser l'unité du personnel enseignant et pour s'imposer à la population de la région. Il ne doit donc pas être un simple intermédiaire entre les écoles et la commission scolaire régionale, entre la commission scolaire et le ministère.

b) engagements et nominations du personnel

246. Le directeur doit être constitué en autorité selon une définition précise de ses attributions. L'engagement et le congédiement des membres du personnel enseignant par la commission scolaire

régionale et par les commissions scolaires locales devraient êtr
soumis à l'approbation du directeur des écoles, celui-ci étant ten
de consulter les principaux d'écoles pour ces recommandations d'en
gagement ou de congédiement. L'attribution des postes aux pro
fesseurs engagés par la régionale devrait aussi relever du directeu
des écoles, là encore ce dernier ayant le devoir de tenir compte dan
toute la mesure du possible des requêtes des directeurs des diverse
institutions. Le directeur des écoles devrait avoir le pouvoir d
mettre sur pied et de contrôler les divers enseignements et les diver
services. La commission scolaire devrait s'en remettre à lui le plu
possible, suivant une procédure bien définie, pour le choix de
chefs d'établissements et de services. Il nous paraît indispensabl
que le directeur des écoles soit l'autorité unique dont dépenden
aussi bien les conseillers d'orientation, les bibliothécaires et le
organisateurs des loisirs que les principaux d'établissements, le
professeurs et les appariteurs.

c) rôle pédagogique

247. Mais l'essentiel du rôle du directeur des écoles c'est d'anime
et d'orienter la vie pédagogique et scolaire de la région. Tâch
énorme, puisqu'il s'agit de présider à l'adaptation et à l'applicatio
des divers programmes d'études, d'organiser les cadres des insti
tutions, leurs rythmes et leurs options, de favoriser le perfection
nement des maîtres, la recherche, l'expérimentation et l'innovatio
en matière de pédagogie et de discipline, d'informer les parents e
le public, de se faire l'intermédiaire entre les maisons d'enseigne
ment de son territoire et le ministère de l'Education, d'établir et d
garder le contact entre la commission scolaire et les institution
privées d'enseignement situées à l'intérieur des limites régionales
de maintenir la liaison de sa régionale avec les autres régionales

d) administration financière

248. Le directeur des écoles joue un rôle à la fois pédagogique
et administratif. Puisqu'il connaît l'ensemble de la situation et es
à même de juger des besoins, on devrait, en l'assistant d'un comp
table, lui confier l'administration du budget scolaire. Il serait d
son devoir de soumettre à la commission scolaire ses prévision
budgétaires concernant les principaux postes de l'organisation d
l'enseignement, d'en surveiller l'administration. Il remplirait en
somme en grande partie la fonction de secrétaire-trésorier.

e) juridiction sur l'élémentaire

249. Le directeur des écoles de la régionale devrait avoir auss
droit de regard sur l'enseignement élémentaire dispensé dans les
commissions scolaires locales de sa région. En surveillant l'ensei
gnement élémentaire et en contribuant à en hausser la qualité, l
directeur des écoles secondaires préviendra une foule de difficultés
sérieuses qui résulteraient, au niveau de la régionale, de l'insuffi
sance de la préparation des étudiants venus de l'élémentaire.

f) titre et importance

250. Etant donné les multiples aspects du rôle que nous attribuons
au directeur de la régionale, nous préférons pour lui le titre de

irecteur des écoles à celui de directeur des études. Nous n'igno-ons pas que la mission de cet homme de confiance sera particu-èrement difficile pendant les prochaines années, alors qu'il devra débrouiller avec les moyens du bord, au milieu des difficultés u'entraînera la dispersion des locaux, des services et du person-el. C'est une raison de plus pour que la commission scolaire égionale lui laisse ses coudées franches. Le rôle des commissaires st de veiller à la qualité de la besogne accomplie par le directeur es écoles; ce n'est pas de faire à sa place une partie de cette esogne.

Le principal d'école

51. En collaboration avec les associations intéressées (directeurs es écoles, principaux d'écoles, instituteurs), le ministère de l'Edu-ation devra voir à définir la fonction de principal d'une école. 'ulle part actuellement on ne trouve cette définition. Il nous semble u'on devrait clairement statuer sur l'autorité réelle dont doit jouir principal. Ce doit être un homme de confiance auquel on laisse eaucoup de latitude et dont on espère beaucoup d'initiative. Son ôle premier, c'est évidemment d'organiser l'enseignement, d'en sur-eiller la qualité, d'en assurer le progrès. Il faut donc lui laisser plus grande liberté possible dans le choix de son personnel: il ui appartient de constituer une équipe avec laquelle il lui soit gréable de travailler. Le principal d'une école secondaire poly-aleute ne manquera pas de besogne. L'organisation des divers ours, en particulier celle des cours à options, est très complexe urtout quand elle doit tenir compte de toute la variété des besoins t, dans une certaine mesure, se conformer au libre choix des tudiants. Il faut aussi contrôler le travail d'une cinquantaine de rofesseurs et celui d'un millier d'étudiants; instaurer une disci-line ferme, souple, éducative; soigner les relations avec les profes-eurs, faciliter les relations des professeurs entre eux, les relations es professeurs avec les étudiants, les relations parents-maîtres. e principal d'école doit particulièrement se sentir responsable du limat de son école: préoccupations professionnelles et culturelles es professeurs, esprit d'initiative et esprit d'équipe, recherche du rogrès dans tous les domaines; chez les étudiants, application aux tudes, bon esprit, initiative, sens de la responsabilité. Devrait ussi entrer dans les attributions du principal la préparation d'un apport annuel portant sur l'organisation pédagogique et discipli-aire de son établissement, les besoins financiers, les projets.

Le personnel enseignant:

a) qualification

52. Le personnel enseignant de l'école secondaire doit posséder es titres requis. Si on veut que l'enseignement secondaire disci-line l'esprit, entraîne à l'étude personnelle, transmette un savoir ien assimilé, il faut le confier à des professeurs possédant ne formation universitaire. On doit fixer comme idéal à pour-uivre qu'un jour tous les professeurs du secondaire soient au

moins titulaires d'une licence. Mais il serait utopique de poser l
licence comme condition immédiate. Nous sommes loin de disposer
des effectifs requis. Nul doute que, pendant plusieurs années, l'en
seignement des 12e et 13e années absorbera une bonne proportio
des titulaires de licence, en train de préparer leur Diplôme d'étude
supérieures. Il faudrait toutefois songer à distribuer des licencié
dans les écoles secondaires, particulièrement à la tête des équipe
dont nous avons parlé plus haut. L'enseignement secondair
s'organisera donc avec les meilleurs éléments du personnel actuel
lement en fonction à ce niveau. Le brevet A, le « Class I Certi
ficate », le baccalauréat ès arts auquel s'ajouterait une certain
formation pédagogique pourraient servir de minimum pour la pé
riode de départ. Pendant cette première étape, il ne faudra pas êtr
rigoriste. Il est certain qu'on aura besoin de professeurs ne répon
dant pas encore aux exigences à établir. La culture personnelle d
l'enseignant, l'expérience du secondaire, la préoccupation de perfec
tionnement, l'allant, le sens de l'équipe devraient entrer en lign
de compte, tant pour l'appréciation des diplômés universitaire
que pour l'attribution de bourses de perfectionnement aux pro
fesseurs de l'enseignement secondaire qui n'ont pas les parchemin
requis. Des programmes d'urgence devront être organisés pou
encourager le perfectionnement des maîtres.

b) normes d'organisation des classes

253. Dans une telle conjoncture, il est très important d'organise
l'enseignement secondaire de façon à tirer plein parti des ressource
en personnel. La régionalisation joue en ce sens. Les professeur
doivent être conscients du caractère d'urgence de la situation e
accepter de participer pleinement à l'organisation scolaire. Nou
rejoignons ici la question de l'évaluation du service du maître
Comme dans le cas de l'enseignement élémentaire, les fonctionnaire
du ministère, les membres des commissions scolaires et des asso
ciations d'enseignants devront poursuivre ensemble l'étude des con
ditions de travail dans l'enseignement secondaire et en arriver à
déterminer des normes qui rendront justice le mieux possible à
toutes les parties, et d'abord aux étudiants. On devrait éviter, au
niveau des institutions, d'appliquer des normes rigides unifor
misant le nombre de périodes d'enseignement des maîtres. Un
professeur débutant a besoin de plus de temps pour la préparation
de ses cours que celui qui compte cinq ans ou vingt-cinq ans de
métier. Les vieux maîtres de leur côté devraient être déchargés
dans une certaine mesure, comme aussi pour un temps, les pro
fesseurs qui relèvent d'une sérieuse maladie. L'esprit d'équipe du
personnel d'une école doit aller jusqu'à ce point que les professeurs
en santé acceptent plus de périodes d'enseignement que ceux dont
la santé laisse à désirer.

Le Conseil de l'école

54. Chaque principal d'école devrait être tenu de s'entourer d'un onseil où siègeraient un certain nombre de professeurs désignés ar leurs collègues. Ce Conseil veillerait, avec le principal de l'école, l'organisation pédagogique, administrative et disciplinaire et s'apiquerait à résoudre les principaux problèmes de la vie scolaire. e Conseil devrait garder comme préoccupations principales l'adapation des programmes d'études, la poursuite de recherches pédaogiques, l'enrichissement constant du climat professionnel et culurel de l'institution. Ce Conseil ne devrait pas être fermé. Il ferait ien d'inviter de temps à autre à ses délibérations des parents aussi des étudiants; il ferait bien aussi d'établir et de garder le ontact avec d'autres institutions. Il n'y a pas de raison pour que, ans une école, les responsabilités soient tout entières entre les mains 'une seule personne. Sans doute, il faut une seule tête et le prinipal garde la responsabilité de l'établissement. Mais les questions 'ordre général concernant l'orientation pédagogique, l'organisation e la discipline, la détermination des objectifs sont des domaines ans lesquels le personnel a le droit et le devoir de partager l'autoité du principal, par la voix de ses délégués. Dans la mesure où sera vraiment associé à la direction de l'établissement, le personnel anifestera son intérêt, son initiative, son sens de la responsabilité ollective.

Les Conseils régionaux

55. De son côté, le directeur régional des écoles devra tenir ompte du Conseil régional de l'éducation. Nous avons suggéré ans la première partie de notre rapport, la création de Conseils onsultatifs régionaux; par leur composition, par leurs attributions, es Conseils joueraient, sur la plan de la région et par rapport à la ommission scolaire régionale, le rôle du Conseil supérieur de éducation sur le plan de la province et par rapport au minisère de l'Éducation. Il s'agit d'organismes de consultation t de vigilance bien représentatifs du milieu. Le directeur des coles aura le devoir de tenir le Conseil au courant et de se ontrer attentif à ses observations. C'est toutefois du côté de la ommission scolaire que se trouve la responsabilité. Délégué de cette utorité pour diriger le personnel enseignant, le directeur régional es écoles fera bien de se donner son propre Conseil. Il devrait y aire siéger les principaux d'écoles de son territoire et les chefs es services tombant sous sa juridiction. Il pourrait aussi y faire lace à un représentant de l'association des instituteurs et à quelues parents d'élèves. C'est ainsi que le directeur régional des coles pourra créer et sauvegarder l'unité des objectifs et l'unité l'action des éducateurs de la région.

La responsabilité de l'enseignement secondaire

56. Si la masse des élèves va dépasser désormais le niveau ie l'enseignement élémentaire, ce ne sera toujours qu'une minorité ui accédera à l'enseignement pré-universitaire et professionnel et

à plus forte raison à l'enseignement supérieur. L'enseignemen secondaire représente donc la fin de la formation scolaire propre ment dite pour la majorité des jeunes. On peut sans doute espére que l'éducation permanente en rejoindra un grand nombre et l'o sait que la société multipliera, pour tous, les occasions d'informatio et de culture. Mais ces occasions de s'instruire n'attireron guère l'adulte de demain ou ne lui seront que d'un profit trè limité s'il n'a acquis certaines attitudes intellectuelles et s'i n'a atteint à un certain niveau de développement. L'enseigne ment secondaire a la responsabilité immédiate de garantir tous les jeunes un certain degré de préparation au tra vail. C'est aussi de lui que dépend la capacité, pour l masse de la population, de participer à l'évolution sociale culturelle, religieuse du monde de demain. On sait que ce mond de demain sera celui d'une civilisation de technique et de loisi Dans cette double perspective, une même nécessité doit reteni l'attention: il faut mettre un enseignement secondaire diversifié à la portée de tous les jeunes; il faut que cet enseignement secon daire permette un commencement d'orientation et accomplisse u solide travail de formation de l'esprit, du goût, de toute la person nalité de l'élève. Autrement on aura failli au devoir de prépare la jeunesse pour la société qui l'attend. C'est dans cette optiqu qu'il faut considérer les nouvelles dimensions de l'enseignemen secondaire.

Conclusions et recommandations

257. C'est pour permettre à l'enseignement secondaire de joue ces divers rôles et d'assumer les responsabilités que lui impos le monde moderne que nous en sommes arrivés à formuler les re commandations qui suivent :

(42) Nous recommandons que le cours secondaire dur cinq ans et s'étende de la 7e à la 11e année inclu sivement.

(43) Nous recommandons que le cours secondaire se divis en deux cycles : l'un de deux ans (7e, 8e) qui sera surtout celui de la formation générale, l'autre d trois ans (9e, 10e, 11e) qui permettra un commencement d'orientation particulière des études.

(44) Nous recommandons que l'école secondaire comporte une classe préparatoire à l'intention des élèves âgés de 13 ans ou qui ont déjà fait six ou sept ans d'élémentaire, mais qui n'ont pas la préparation suffisante pour entrer en septième année.

(45) Nous recommandons que l'enseignement secondaire soit conçu en fonction de deux objectifs : une for-

mation générale commune et une orientation plus ou moins poussée, selon les besoins particuliers.

46) Nous recommandons que l'enseignement secondaire s'organise dans des écoles polyvalentes, offrant une diversité de cours et de services correspondant à la diversité des talents, des goûts et des besoins des jeunes de 12 à 16 ou 17 ans.

47) Nous recommandons que tous les jeunes de 15 à 18 ans soient astreints à une scolarité au moins à temps partiel, en suivant des cours soit le jour, soit le soir.

48) Nous recommandons qu'on étudie avec les employeurs et les syndicats ouvriers la possibilité de faire donner aux jeunes travailleurs de moins de 18 ans une scolarité partielle, soit de jour, soit du soir.

49) Nous recommandons que, pour acquérir une formation de base complète, tous les élèves de l'école secondaire soient tenus de suivre certains cours dans chacun des quatre principaux domaines du savoir : langues, sciences, arts, technique.

50) Nous recommandons qu'il y ait à l'école secondaire deux catégories de cours : des cours obligatoires et des cours-options.

51) Nous recommandons que l'école secondaire offre aux élèves divers types de cours : cours ralenti, cours régulier et cours d'enrichissement et qu'il soit possible aux élèves de suivre des cours à un niveau dans une certaine matière et à un autre niveau dans une autre matière, selon leurs aptitudes, leurs difficultés ou leur préparation particulières.

52) Nous recommandons que l'enseignement secondaire vise à développer chez les élèves des habitudes de travail personnel et de conduite autonome.

53) Nous recommandons que l'enseignement donné à l'école secondaire soit centré sur la bibliothèque.

54) Nous recommandons que le cours secondaire soit couronné par un « diplôme d'études secondaires ».

55) Nous recommandons, comme étude préliminaire à la réforme de l'horaire scolaire de l'enseignement secondaire, qu'une évaluation soit faite de la capacité de travail intellectuel de l'étudiant de ce niveau.

(56) Nous recommandons que l'année scolaire de l'ense gnement secondaire compte 200 jours de classe.

(57) Nous recommandons que les écoles secondaires soier ouvertes durant l'été aux élèves qui ont besoin d rattrapage et à ceux qui désirent se livrer à d travaux personnels ou à des loisirs culturels.

(58) Nous recommandons que des formules variées d coéducation soient rétablies dans l'enseignement s condaire dans tous les cas où c'est nécessaire pou produire les effectifs requis par la diversité des cou et des services, ou comme condition de rentabilit

(59) Nous recommandons que des contacts, des échang et une collaboration étroite s'établissent entre l personnel et les élèves des écoles secondaires d'un même localité qui continueraient à grouper sépar ment filles et garçons.

(60) Nous recommandons que les professeurs enseignan une même matière dans une école secondaire se grou pent en une équipe sous la direction d'un coordon nateur.

(61) Nous recommandons que tous les professeurs d'un école secondaire qui ont les aptitudes requises soien chargés de conseiller chacun une vingtaine d'élève et de les suivre quant à la marche générale de leur études et quant aux problèmes particuliers de leu formation.

(62) Nous recommandons que l'enseignement secondair utilise davantage les techniques audio-visuelles.

(63) Nous recommandons que les écoles secondaires soien équipées d'une bibliothèque, d'un laboratoire de lan gues, d'un laboratoire de sciences, d'un gymnase d'un atelier de travaux manuels, d'un atelier d'art de salles de comités.

(64) Nous recommandons que soit organisé un systèm d'accréditation des établissements d'enseignemen secondaire.

(65) Nous recommandons que la discipline de l'école se condaire se définisse surtout en fonction de l'orga nisation du travail intellectuel et en vue de laisser à l'élève de l'initiative et des responsabilités person nelles.

66) Nous recommandons que dans chaque école secondaire soit constitué un Conseil des étudiants auquel on reconnaisse des attributions précises.

67) Nous recommandons la régionalisation de l'enseignement secondaire requise pour constituer des écoles polyvalentes de 1,000 à 1,200 élèves.

68) Nous recommandons l'instauration d'une collaboration très étroite entre les établissements privés et l'enseignement secondaire public.

69) Nous recommandons l'intégration au programme de l'enseignement secondaire public du programme de l'enseignement familial ne dépassant pas le niveau de la 11e année.

70) Nous recommandons que tous les enseignements se situant entre la 7e et la 11e année inclusivement relèvent des commissions scolaires régionales.

71) Nous recommandons que les directeurs généraux des écoles des commissions scolaires régionales aient autorité sur tout le personnel des divers services.

72) Nous recommandons que les directeurs généraux des écoles des commissions scolaires régionales aient droit de regard sur l'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires relevant des commissions scolaires locales constituant la commission scolaire régionale.

73) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec tous les intéressés, entreprenne les études nécessaires pour la définition du service normal d'enseignement du professeur du secondaire, de même que les études nécessaires pour la définition précise de la fonction de principal d'école.

74) Nous recommandons que les universités entreprennent des recherches sur la capacité de travail scolaire de l'élève du cours secondaire.

75) Nous recommandons comme idéal à poursuivre que tous les professeurs de l'enseignement secondaire soient un jour titulaires d'une licence (16e année d'études).

76) Nous recommandons que le brevet A, le « Class I Certificate » ou le baccalauréat ès arts auquel s'ajouterait une formation pédagogique soient établis com-

me exigences minima pour l'organisation immédiate de l'enseignement secondaire (15e année d'études).

(77) Nous recommandons que des programmes d'urgence soient organisés pour permettre aux professeurs insuffisamment préparés, actuellement en fonction dans l'enseignement secondaire, de se rapprocher rapidement des exigences minima.

(78) Nous recommandons que chaque principal d'école soit tenu de s'entourer d'un Conseil des maîtres qui collaborera à l'organisation pédagogique, administrative et disciplinaire de l'établissement.

(79) Nous recommandons que, à côté de chaque commission scolaire régionale, s'établisse un Conseil régional de l'éducation, composé sur le modèle du Conseil supérieur de l'éducation et jouant un rôle semblable au niveau de la région.

(80) Nous recommandons que les directeurs généraux des écoles des commissions scolaires régionales soient tenus de s'entourer d'un Conseil pédagogique composé des principaux des institutions d'enseignement de la région et des directeurs des services.

(81) Nous recommandons que l'opportunité d'établir le coenseignement dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire fasse l'objet d'un examen sérieux à la lumière des facteurs moraux, pédagogiques et économiques en cause.

CHAPITRE VI

L'enseignement pré-universitaire et professionnel

Introduction

258. Nous avons insisté sur le caractère polyvalent que devra prendre l'enseignement secondaire. Cette polyvalence des programmes et des établissements devrait se retrouver au-delà du cours secondaire, dans l'enseignement en 12e et 13e années. D'où le nom d'enseignement pré-universitaire et professionnel qu'au chapitre II nous avons recommandé de donner à cet enseignement qui sera dispensé dans un nouveau type d'institution que nous avons proposé d'appeler « institut ». Comme il s'agit d'une idée nouvelle dans notre milieu, nous devons expliquer les motifs que nous avons eus d'en recommander l'application: c'est ce que nous ferons dans la première section de ce chapitre. Dans la seconde section, nous discuterons de certains problèmes pédagogiques que posera l'enseignement pré-universitaire et professionnel; nous expliquerons dans la troisième section l'organisation administrative et pédagogique de l'institut; nous indiquerons dans la dernière section la responsabilité de l'État à ce niveau.

I

Les objectifs

Elever la moyenne de fréquentation scolaire

259. Nous avons déjà rappelé plusieurs fois le fait nouveau que les adolescents se pressent plus nombreux qu'autrefois sur les bancs de l'école et y demeurent plus longtemps tandis que les adultes, eux, y reviennent en grand nombre. Présentement, tout enfant doit fréquenter l'école jusqu'à 15 ans et l'on s'attend à ce que cette obligation soit bientôt étendue jusqu'à 16 ans. Mais, que la loi soit modifiée ou non, il y a lieu de prévoir qu'à brève échéance, la plupart des jeunes gens de 16 à 18 ans poursuivront encore des études, au moins à temps partiel. Non seulement est-ce là une

prédiction: c'est aussi un objectif que l'on doit recommander à l'État de viser. Cet objectif n'est pas utopique: il est déjà en voie de réalisation dans plusieurs pays: l'Allemagne, la Grande Bretagne, les États-Unis en particulier. Au Québec les mesures sociales destinées à aider la jeunesse à fréquenter l'école répondaient aux aspirations de la population: la scolarisation des adolescents de 16 et 17 ans a monté en flèche, doublant presque depuis 1961. Il est certain que les pressions socio-économiques qui ont favorisé la scolarisation des jeunes de cet âge vont continuer à jouer dans le même sens. Les jeunes de moins de 18 ans trouvent de plus en plus difficilement un emploi stable et satisfaisant: ce sont eux qui fournissent toujours le plus important contingent de chômeurs. La mécanisation et l'automation font progressivement disparaître beaucoup d'emplois non-spécialisés qui leur étaient accessibles. Les employeurs, pour diverses raisons, exigent une scolarité toujours plus longue. L'adaptabilité nécessaire dans un monde technologique en rapide évolution exige de chaque travailleur une meilleure formation de base. Pour toutes ces raisons, on peut dire qu'une économie industrialisée et compétitive appelle une éducation plus longue pour tous. Ajoutons tout de suite que ces exigences de l'économie moderne rencontrent heureusement le point de vue de la philosophie spiritualiste, selon lequel la société doit donner à toute personne humaine l'occasion de se développer intellectuellement aussi bien que physiquement et moralement. Il faut affirmer hautement que chaque personne a droit d'accéder aux divers univers de connaissances, de développer pleinement ses aptitudes, d'exercer toutes les dispositions de son intelligence: c'est ainsi qu'elle s'épanouit dans ce que l'on peut appeler à juste titre l'humanisme complet.

Assurer à tous un meilleur enseignement

260. Mais il ne suffit pas d'assurer l'enseignement à tous ceux qui sont aptes à le recevoir: encore faut-il que cet enseignement soit d'excellente qualité et prépare aux études supérieures ou à un emploi. Or, la population restreinte du Québec, sa faible densité sur une grande partie de son territoire, les limites des ressources humaines et financières dont dispose la province ne permettent pas de maintenir le grand nombre d'institutions variées que nous connaissons et de hausser en même temps la qualité de l'enseignement. Une brève analyse de l'enseignement dispensé après la 11e année dans notre province fait ressortir la dispersion dont il souffre. Une centaine de collèges classiques donnent l'enseignement « collégial », dont une partie correspond à ce que nous proposons pour les 12e et 13e années. Plus d'une soixantaine d'écoles normales sont autorisées à donner l'enseignement du brevet A, qui recouvre partiellement le cours « collégial ». Près de cinquante instituts familiaux assurent un enseignement spécialisé au-delà de la 11e année, et un certain nombre de commissions scolaires urbaines et de commissions

colaires régionales offrent la 12e année. Les instituts de techno-
gie, les collèges commerciaux, les écoles d'infirmières, les écoles
'arts et de musique, diverses institutions privées donnent un ensei-
nement professionnel postérieur à une 11e année. Les universités
ccueillent des étudiants après la 11e ou la 12e année dans plusieurs
acultés, écoles ou instituts. Divers enseignements aux adultes qui
onduisent au baccalauréat ou donnent une formation professionnelle
e situent également à ce niveau. Cette seule énumération illustre le
aspillage d'énergies et de ressources dont souffre l'enseignement de
e niveau. Sans doute, cette dispersion des institutions a-t-elle pu
utrefois rendre service aux familles des campagnes et des petites
illes qui trouvaient à proximité un établissement où leurs enfants
ouvaient continuer leurs études: beaucoup de collèges classiques,
'écoles normales de filles et d'instituts familiaux ont heureusement
épondu à ce besoin. Mais les temps ont changé: il faut aujourd'hui
ffrir au plus grand nombre possible d'étudiants un enseignement
e qualité qui prépare efficacement à la vie. Nous sommes per-
uadés que cet objectif n'est pas réalisable dans l'état actuel de
ispersion des enseignements dispensés après la 11e année.
'intérêt des étudiants réclame que l'on élève le niveau des
tudes en regroupant les ressources disponibles en professeurs,
n bibliothèques, en laboratoires et en services auxiliaires. L'in-
ention qui avait présidé à la dispersion des institutions, celle de
avoriser le plus d'étudiants possible, obligent aujourd'hui à conce-
oir l'organisation de cet enseignement de façon plus ordonnée et
lus intégrée. Autrement, on continuera à ne faire bénéficier qu'une
inorité d'un enseignement de bonne qualité tandis que la masse
es autres recevra un enseignement sans grande valeur.

Formation générale et spécialisation

261. Notre siècle a posé de façon aiguë le problème de la formation générale et de la spécialisation. Nous avons dit au chapitre I qu'il faut à la fois donner une meilleure formation générale à tous les élèves et leur faire commencer plus tôt des études spécialisées. Il s'agit là plus d'une complémentarité que d'une opposition; la spécialisation véritable s'appuie sur la formation générale, et celle-ci enrichit celle-là. C'est en vue de réaliser cet objectif que nous recommandons un enseignement polyvalent en 12e et 13e années aussi bien qu'au cours secondaire. L'esprit de l'étudiant de 17 ans a besoin de se porter vers les disciplines intellectuelles et les travaux de laboratoire ou d'atelier qui correspondent à ses aptitudes; c'est par l'approfondissement d'un ordre de connaissances qu'il découvrira de nouveaux horizons et qu'il trouvera une motivation à l'étude. Il a également besoin de garder contact avec les autres univers de connaissances pour ne pas restreindre prématurément son champ de vision. Dans le passé, on n'a pas su maintenir cet équilibre nécessaire. L'ancien cours classique offrait à une minorité d'étudiants une longue formation trop exclusivement générale; les

autres élèves engagés dans le cours secondaire public ou le cou
technique étaient trop tôt spécialisés. Depuis quelques anné
on a voulu offrir des cours spécialisés dans l'enseignement cl
sique et une meilleure formation générale dans les autres cou
Mais ces deux mouvements complémentaires ne s'achèveront q
par leur réunion. Il faudra créer des campus assez vastes po
offrir de très nombreux cours-options; on devra donc fai
appel aux spécialistes des différentes institutions d'enseigneme
de ce niveau, leur offrir les laboratoires, ateliers et bibliothèqu
nécessaires à leur enseignement et faire bénéficier un plus lar
auditoire de leurs connaissances.

Diminuer les cas d'abandon des études

262. Seule une transformation aussi radicale peut faire espér
qu'on saura garder plus longtemps aux études des élèves intéress
et actifs. Le danger est grand en effet d'alourdir les classes p
la présence d'élèves indifférents et passifs. Il faut donc opérer u
profonde réforme de l'enseignement, pour créer et entretenir ch
les jeunes la motivation nécessaire. On sait qu'il faut pour ce
pouvoir offrir à chacun le type d'enseignement qui répond à s
goûts et à ses aptitudes. Des élèves paresseux ou indisciplin
deviennent actifs et intéressés quand on les amène en atelie
d'autres, rebutés par certaines matières pour lesquelles ils so
moins doués, transfèrent à l'ensemble des études leur insatisfa
tion; un bon nombre abandonnent prématurément leurs étud
à cause du caractère trop monolithique des programmes et d
institutions. Nous avons entendu le témoignage éloquent de jeun
ouvriers qui regrettent d'avoir quitté l'école trop tôt, mais l'expl
quent par le fait que le régime scolaire n'a pas su éveiller
garder leur intérêt. L'esprit de la réforme de l'enseignement s
condaire, dont nous avons déjà parlé, doit se retrouver au-delà d
la 11e année; la même souplesse dans la polyvalence doit se cont
nuer en 12e et 13e années.

Assurer une meilleure orientation

263. Une bonne orientation scolaire et professionnelle est un
autre condition essentielle pour garder plus longtemps aux études u
plus grand nombre de jeunes. Or, il est évident que l'enseignemen
pré-universitaire et professionnel que nous proposons permettra d
mieux assurer l'orientation des étudiants. Le large choix d
cours différents offerts sur un même campus donnera à chaqu
étudiant l'occasion de mieux connaître ses aptitudes et ses limite
et la chance de se perfectionner dans le domaine choisi. On éviter
ainsi à ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires pour y réussi
de s'aventurer dans des études supérieures coûteuses pour eu
et pour la société; ils trouveront sur place le cours technique o
professionnel qui leur convient et se prépareront sans retard
gagner leur vie. Par contre on peut espérer qu'un plus grand nom
bre d'étudiants qui y sont aptes poursuivront les études prépara

oires à l'université: dégagés des barrières qu'imposent trop souvent les enseignements parallèles sous des directions autonomes, les adolescents de milieu modeste, comme ceux dont l'éveil intellectuel a été tardif, trouveront après leur cours secondaire une voie d'accès naturelle aux études universitaires.

Hausser le niveau des études professionnelles

264. Nous avons insisté plus haut sur la nécessité d'offrir au plus grand nombre un enseignement de meilleure qualité. Pour sa part, l'enseignement professionnel a souffert d'être en marge des études générales. Il a pris un caractère trop exclusivement appliqué, même dans les matières de base: mathématiques, langues, sciences. C'est ce qui explique en partie que l'on n'ait pas développé ici un corps de techniciens supérieurs. Les meilleurs étudiants ont été frustrés. Cette carence est bien illustrée par le fait qu'après trois années d'études dans un institut de technologie (soit quatorze années de scolarité), les étudiants ne peuvent être admis à l'université qu'au niveau de ceux qui ont terminé la 12e année. C'est là l'indication d'une faiblesse grave, même si l'institut de technologie n'a évidemment pas comme fonction de préparer à l'université. Le monde industriel a besoin de techniciens qui aient une formation de base assez solide pour savoir adapter leurs connaissances spécialisées à des situations variées et changeantes. C'est ainsi que se réalise le progrès technologique. On ne formera pas ces techniciens aussi longtemps que les écoles de technologie seront laissées à elles-mêmes; encore moins aussi longtemps que les cours techniques se donneront en liaison avec les cours de métiers. L'intégration à un institut polyvalent leur apportera les ressources et le climat nécessaires pour hausser le niveau de leurs études générales et la qualité de leur enseignement spécialisé. Etant donné le grand nombre d'étudiants qui s'orienteront vers ces spécialités dans les années prochaines, cette réforme est urgente et fondamentale.

Mieux préparer à la vie

265. Il faut prévoir sans retard des études postsecondaires qui puissent être terminales, c'est-à-dire qui donnent à des jeunes, au terme de leur 13e année, une formation professionnelle leur permettant de gagner leur vie comme techniciens moyens dans l'industrie, les affaires, l'administration. Jusqu'ici c'est une trop petite fraction de la jeunesse que l'école préparait directement à un emploi; on se contentait de donner au plus grand nombre une formation générale sans une préparation professionnelle assez poussée. Il est impérieux de mieux préparer à la vie qu'on ne l'a fait dans le passé tous les adolescents qui n'entreprendront pas des études supérieures. Sans doute faut-il compter que les jeunes recevront dans leur emploi un complément de formation spécialisée; mais l'école devra d'abord avoir fait sa part. Ce sera une fonction de grande importance de l'institut — et qu'il est urgent qu'il assume — de donner une solide formation

professionnelle à tous les jeunes gens qui ne s'orienteront pas ver
l'université.

Hausser le niveau des études pré-universitaires

266. Par ailleurs, on entendra sûrement exprimer la crain
que l'on ne sacrifie les meilleurs étudiants aux exigences de la mass
On a été si longtemps habitué à sélectionner ceux-ci le plus tôt pos
sible pour les porter jusqu'aux études universitaires qu'on n'acce
tera pas sans peine de les intégrer dans un institut polyvalent. Cett
inquiétude ne serait pas sans fondement si l'institut devait dispens
un enseignement d'un niveau inférieur à l'actuel cours « collégial
ou si l'on imposait un même programme rigide à tous les étudiant
de ce niveau. Notre conception du cours pré-universitaire et pro
fessionnel est tout autre. Le régime des options sera assez soupl
et diversifié pour que les étudiants qui se destinent aux étud
universitaires puissent bénéficier de tous les cours nécessaires
d'excellente qualité. Le regroupement des ressources permettr
même d'améliorer la qualité de l'enseignement, de développer d
meilleures bibliothèques et d'équiper des laboratoires plus complets
Loin de craindre un nivellement par le bas, on peut espérer un
élévation de la qualité des études. Les autorités des collèges clas
siques reconnaissent d'ailleurs qu'elles ne pourront plus maintenir
et hausser le niveau des études « collégiales » sans un regroupement
De profondes transformations se sont produites dans le cours de
humanités: une partie de l'enseignement dispensé maintenant au
cours « collégial » se donnait à l'université il y a quelques année
seulement. Le progrès des connaissances dans tous les domaines
oblige à donner plus de densité à l'enseignement à tous les échelons
Ceci ne peut se réaliser qu'avec des professeurs mieux qualifiés et u
équipement scolaire plus perfectionné, que des établissements d
taille moyenne ne peuvent réunir économiquement. Ce à quoi nou
invitons les collèges classiques, c'est à un regroupement peut-êtr
plus étendu que celui auquel ils ont pensé; au lieu de se regroupe
entre eux seulement, nous les invitons à s'intégrer dans des ensem
bles plus vastes, véritablement polyvalents. Le même problème s
pose pour les établissements qui se sont chargés jusqu'ici de l
formation du personnel enseignant. Les nouveaux programmes
proposés pour le cours du brevet A des écoles normales sont trop
exigeants pour que de petits établissements continuent à donne
cet enseignement; plusieurs écoles normales de Montréal, pourtant
assez considérables, ont senti le besoin de mettre en commun leurs
ressources pour offrir plus de cours-options; plusieurs scolasticats-
écoles normales se sont fusionnés ces dernières années pour la
même raison. Le besoin de regroupement et de fusion est donc
bien senti; nous proposons d'intensifier et de canaliser ce mou-
vement.

Uniformiser l'accès aux études supérieures

67. Un autre problème qu'il est urgent de regler, c'est celui de ntrée à l'université. Il règne à ce sujet une grave confusion qui est à l'avantage ni des étudiants ni des institutions. La voie accès n'est pas la même pour l'université anglaise et l'université ançaise; de plus, du côté anglais comme du côté français, il y a s différences difficiles à justifier dans les conditions d'admission une même faculté, d'une université à l'autre, comme aussi dans s conditions d'admission à diverses facultés dans une même uniersité. Il en résulte un préjudice pour les étudiants, des marchanges et des conflits entre les institutions. Cette situation a été lusieurs fois dénoncée et il est devenu nécessaire de la corriger ans retard: il faut pour cela uniformiser dans la province le mode 'accès aux études supérieures. Non dans le sens qu'une voie unique evra mener à l'université, comme ce fut longtemps le privilège du ours classique: nous croyons plutôt qu'on devra dans l'avenir ultiplier ces voies, et la polyvalence que nous proposons s'inspire e cet esprit. Mais c'est le mode d'accès aux études supérieures u'il est urgent d'uniformiser, — c'est-à-dire étapes préparatoires temps requis pour les franchir. Les étudiants pourront passer ux études supérieures après des cours à contenu variable; mais s devront tous, en principe, prendre le même temps pour atteindre même niveau, quelle que soit l'université où ils entrent et quelles ue soient les études qu'ils entreprennent.

Etapes préparatoires aux études supérieures

68. Une fois posé ce principe, il reste à déterminer les étapes réparatoires à l'enseignement supérieur. C'est là un des problèmes s plus discutés en ce moment dans la plupart des systèmes d'enignement. Bien que les solutions varient d'un pays à l'autre, ertaines conclusions se dégagent des débats et des réformes en ours. Tout d'abord, l'enseignement secondaire ne doit pas durer op longtemps; autrement, il retarde inutilement les progrès de étudiant et risque d'énerver sa motivation. C'est ce qui nous a onduits à recommander pour tous un cours secondaire qui ne dépasse pas cinq années. Par contre, l'étudiant n'est pas prêt à entreendre des études supérieures spécialisées avant l'âge de 18 et même 19 ans; il n'a pas encore acquis la formation générale nécesaire, ni suffisamment pris l'habitude du travail personnel, ni pprofondi assez de connaissances pour donner sa mesure dans les ravaux propres à l'enseignement supérieur. Les universités qui ccueillent les étudiants avant cet âge doivent consacrer une ou eux années à un enseignement général qu'elles donnent rarement e façon satisfaisante, qui dissipe leurs énergies et nuit à leurs éritables fonctions de recherche et d'enseignement. Nous discuerons plus longuement des fonctions de l'université dans le chaitre suivant. Disons pour le moment qu'un ensemble de raisons mpérieuses nous amènent à recommander que l'on dégage nettement une étape préparatoire aux études supérieures, — étape dis-

tincte à la fois du cours secondaire et de l'enseignement supérieu
Les raisons peuvent être énumérées rapidement: un élève ne pe
prolonger des études secondaires au-delà de l'âge de 17 ou 18 a
sans que l'enseignement qu'il reçoit devienne stérilisant; à cet â
il doit passer dans un établissement offrant un climat, un règleme
et des conditions de travail qui mettent l'accent sur l'effort perso
nel et l'initiation individuelle, ce qui justifie une coupure complè
avec le cours secondaire. D'un autre côté, l'université devra
consacrer à l'enseignement spécialisé qu'elle devra offrir à
nombre croissant d'étudiants; elle devra abandonner la respo
sabilité de donner la formation générale, responsabilité qu'elle re
plit de façon de moins en moins satisfaisante et au dépens de s
autres fonctions. Cette solution présente plusieurs avantages: grâ
à des exigences rigoureuses bien adaptées à ce niveau d'enseign
ment, les étudiants seront mieux préparés à entreprendre leu
études supérieures; tous les étudiants accéderont à celles-ci avec
même scolarité; l'orientation et la sélection des étudiants se fe
de manière moins coûteuse et plus rationnelle avant l'entrée
l'université. En conséquence, nous recommandons aussi que l
mesures nécessaires soient prises pour que l'université abandon
le plus tôt possible tout enseignement général et professionnel à
niveau.

Les objectifs

269. Tels sont en bref les objectifs que nous assignons à l'ense
gnement pré-universitaire et professionnel: assurer au plus gra
nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibili
de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cu
tiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer
nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une mei
leure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitude
hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseigneme
professionnel; uniformiser le passage des études secondaires au
études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprend
ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'u
système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple
plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amen
à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et l
études supérieures. Nous savons qu'il faudra briser des habitud
acquises, opérer des regroupements parfois complexes, modifi
les programmes et la pédagogie; bref, il faudra mettre sur pie
une structure nouvelle en utilisant les ressources existantes et e
en créant d'autres. Mais c'est notre conviction qu'une profond
réforme s'impose pour résoudre les problèmes actuels et répondr
aux exigences de l'avenir. Il faut corriger la dispersion d'énergie
par un regroupement audacieux; il faut briser les cloisonnement
inutiles par un système polyvalent; il faut sortir de la confusio
par des structures simples et cohérentes. Du même coup, nou

oyons qu'on améliorera la qualité de l'enseignement; on donnera tous la chance de faire des études plus poussées; on favorisera e meilleure orientation en fonction des goûts et des aptitudes. ls sont les objectifs principaux que nous proposons et que nous oyons réalistes.

II

Le programme d'études

Repenser en neuf

70. La formule que nous proposons est neuve dans notre milieu. u côté français en particulier, le système d'enseignement s'est nstruit selon le principe de sections parallèles et cloisonnées. C'est illeurs aussi le cas dans la plupart des pays. Mais on peut server partout une tendance à opérer le regroupement des divers seignements, pour les raisons que nous venons de donner. Sans ute dans plusieurs pays, notamment en Europe, l'intégration ne fait-elle encore qu'au niveau secondaire; à l'encontre de la pra- que américaine, on continue à maintenir une nette distinction tre les études post-secondaires préparatoires aux études supé- eures et les études plus courtes de formation technique ou profes- onnelle. Nous en sommes venus à la conclusion, pour notre part, ue les raisons invoquées dans les paragraphes précédents en faveur une collaboration de l'enseignement pré-universitaire et de l'ensei- nement professionnel dans notre milieu sont amplement suffisantes our qu'on s'y engage à fond. Il s'agira d'une entreprise nouvelle, ui exigera qu'on déploie beaucoup d'imagination pour la réaliser en expérimenter diverses formules. C'est donc à repenser enseignement de ce niveau que nous convions administrateurs colaires et personnel enseignant. Avec les éléments dispersés entionnés plus haut, il faudra établir un enseignement à la fois us unifié et plus polyvalent, plus spécialisé et plus large. Sans trer dans le détail des programmes que des experts devront pré- arer, nous nous contenterons ici d'en indiquer certaines lignes irectrices.

Flexibilité des programmes et de la pédagogie

71. Il ne peut être question à ce niveau d'un même programme 'études pour tous. L'institut préparera des jeunes à poursuivre es études supérieures, il offrira à d'autres à la fois la formation énérale et l'enseignement technique et professionnel préparatoires des emplois divers. A cause de cette pluralité d'objectifs, l'institut evra offrir un choix varié de cours, constituant des ensembles épondant aux orientations des étudiants. On devra éviter les cadres op rigides, se souvenant que l'on connaît encore très mal les éactions des jeunes adultes à l'enseignement. Jusqu'ici, seulement ne minorité de ces jeunes poursuivait des études jusqu'au iveau de la 13e année; les programmes, la pédagogie, les règlements evront à l'avenir s'adapter à la nouvelle clientèle de ceux à qui

l'on doit offrir l'enseignement pré-universitaire et professionne
Il est certain qu'il faudra reviser des notions et des méthodes co
sidérées comme établies et immuables. Le personnel enseignant d
instituts devra faire preuve de souplesse; les programmes devro
être marqués au coin de la flexibilité; la pédagogie devra être r
nouvelée par un effort d'imagination et par l'expérimentation.

Phase d'orientation

272. L'enseignement pré-universitaire et professionnel s'adresse
à des étudiants dont l'orientation est en train de se cristallis
pour prendre un caractère définitif. A 17 ou 18 ans, un certa
nombre de jeunes connaissent la carrière qu'ils veulent embrass
ou du moins le secteur du monde du travail dans lequel ils s'eng
geront. Tous cependant ne sont pas réalistes: leurs projets ou le
orientation peuvent encore tenir du rêve. C'est le moment po
ceux-là de peser définitivement leurs goûts et leurs aptitude
de connaître et d'accepter leurs limites. Les autres, enco
indéterminés, hésitent à prendre une décision: la diversité croi
sante des emplois rendra pour beaucoup le choix de plus en pl
difficile. La plupart ont donc encore besoin qu'on les aide à vo
clair et à s'orienter. C'est dire que la plupart des étudiants reque
ront l'assistance de conseillers en orientation et d'éducateurs écla
rés. Mais on devra se souvenir qu'à leur âge ils peuvent analys
et reconnaître leurs besoins: ils participeront activement à le
propre orientation et apprendront à évaluer leurs résultats scolair
dans cette perspective. Les parents devront aussi être engagés dan
ces décisions; ils prendront cependant soin de le faire avec tou
l'objectivité nécessaire et sans chercher à exercer des pressio
indésirables. Pour que soit réussie cette phase d'orientation, il fa
que le programme d'études s'y prête. C'est là une autre raiso
pour éviter les sectionnements rigides et donner à ce niveau d'étud
toute la souplesse requise par un large système d'options. C'e
en ce sens qu'on ne peut parler d'un programme: l'institut d'e
seignement pré-universitaire et professionnel offrira l'ensemb
de cours le plus large que permettront les ressources disponible
Le jeu des options, par le découpage et l'assemblage d'enseignement
qu'il permettra de faire, déterminera les différents programm
d'études: programmes pré-universitaires conduisant à différent
facultés, programmes d'études professionnelles préparatoires à de
emplois industriels, en administration, dans les services, le com
merce, les affaires.

Phase de spécialisation

273. Parler orientation, c'est aussi parler spécialisation. L'ensei
gnement pré-universitaire et professionnel devra être clairemen
défini comme une période de spécialisation. Il s'agira de spéciali
sation définitive pour ceux qui termineront leurs études en 13
année. Nous endossons pour ceux-là le principe établi par le Comit
d'étude sur l'enseignement technique et professionnel: « Aucu

nfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum
'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être
ménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à
haeun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes
t à ses ambitions ».[1] L'étudiant qui quittera l'institut pour se
,ouver un emploi devra y avoir reçu une formation professionnelle
uffisante pour s'embaucher et gagner sa vie. Pour les étudiants
ui poursuivront des études supérieures, l'enseignement pré-uni-
'ersitaire et professionnel sera une étape préparatoire comportant
'u moins un début de spécialisation. L'étudiant aura la possibilité
e pousser plus avant dans les matières ou les techniques qui sont
la base de l'orientation qu'il choisit. Certains trouveront peut-
tre prématuré un début de spécialisation à cet âge. En Angleterre,
rapport Crowther, qui a porté sur la formation de la jeunesse
e 15 à 18 ans, a longuement discuté cette question. Il constate que
'est dans ce pays que les études spécialisées débutent le plus tôt,
oit vers l'âge de 16 et même 15 ans. Après analyse de la question,
propose de maintenir cette tendance pour les raisons suivantes:
° les meilleurs étudiants de cet âge sont prêts à aborder de façon
érieuse et concentrée un secteur de connaissances humaines; 2° la
oncentration dans un domaine limité favorise des études plus en
rofondeur; 3° par sa spécialité, l'étudiant acquiert des connais-
ances qui éclairent l'activité humaine et le monde où il est appelé
vivre; 4° bien enseignée, la spécialité amènera progressivement
'étudiant à sortir des limites de son champ de connaissances par
es liens qu'il cherchera à établir avec d'autres domaines; 5° le
léveloppement intellectuel requiert qu'on consacre suffisamment de
emps à une discipline, par des contacts prolongés avec des maîtres,
es travaux en bibliothèque, en laboratoire ou en atelier, ce qui ne
eut se réaliser dans un programme d'études générales forcément
liversifiées[2]. Sans proposer d'aller aussi loin que le système an-
glais, nous croyons ces arguments assez convaincants pour recom-
nander que l'on en tienne compte dans l'organisation de l'enseigne-
nent pré-universitaire et professionnel.

274. Pour répondre à ces exigences de formation générale et de spécialisation, les étudiants de l'institut devront avoir un programme d'études composé de trois types de cours: quelques cours communs obligatoires pour tous, des cours de spécialité et des cours complémentaires à la spécialité. A ce niveau, les cours communs obligatoires devront être réduits au strict minimum. Nous proposons ceux-ci: langue maternelle, langue seconde, éducation physique et philosophie. Pour l'enseignement des langues, le contenu des

Cours communs

1) *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Québec, 1962, Volume I, page 116.
2) *15 to 18*, Report of the Central Advisory Council for Education (England), Volume I, pp. 262-264.

cours pourra varier selon l'orientation des étudiants et leur mai
trise de ces matières. Comme il s'agira ici de cours finals pou
tous ceux qui ne se spécialiseront pas dans l'étude de leur langu
maternelle, cet enseignement aura un double objectif: corriger le
défaillances chez ceux qui ne maîtrisent pas la langue écrite e
parlée, en donner aux autres une connaissance plus approfondie
L'enseignement des langues devra aussi être gradué, pour de
étudiants qui en sont à des degrés différents de connaissance. I
faudrait aussi pouvoir tenir compte de l'orientation des étudiants
ceux qui se destinent aux études technologiques ou commerciale
peuvent requérir un enseignement des langues différent de celu
qu'on offre aux scientifiques ou aux littéraires. Il ne sera san
doute pas possible d'offrir un enseignement aussi diversifi
dans tous les instituts de la province: on devra y tendre dans l
mesure des ressources disponibles. On s'étonnera sans doute, sur
tout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comm
matière commune et obligatoire: on a été si peu habitué à lu
accorder une telle faveur. Nous consacrerons plus loin un chapitr
à l'éducation physique, comme aux autres matières. Disons seule
ment ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin, pour se garde
en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif
d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préfé
rable d'inclure dans le programme. On pourrait dire que les cour
de philosophie jouent le même rôle pour l'équilibre moral: à ce
âge, les jeunes ont besoin d'un contact prolongé avec les principe
de la vie humaine personnelle et sociale. On insistera en particulie
sur un excellent enseignement de la philosophie morale, sociale e
politique; ceux qui poursuivront des études supérieures devront
avoir aussi suivi un cours d'histoire de la pensée philosophique. U
enseignement de philosophie et d'histoire des sciences ou un cour
de philosophie de la connaissance sera approprié pour un bo
nombre d'étudiants.

Cours de spécialité et cours complémentaires

275. En plus de ces cours communs, les étudiants devront opte
pour un ensemble de cours de leur spécialité et de cours complé
mentaires à leur spécialité. On peut ramener à huit les disciplines
fondamentales enseignées à ce niveau :

— les humanités (langues, littérature)
— les arts (arts plastiques et arts rythmiques)
— les mathématiques
— les sciences (physique, chimie, biologie, botanique, zoologie, géo
logie, astronomie)
— les sciences de l'homme (histoire, géographie, sociologie, écono
mie politique, psychologie)
— la philosophie
— les sciences religieuses et morales
— l'éducation physique.

L'étudiant qui concentre ses études dans une spécialité, devra aussi opter pour des cours connexes et pour d'autres cours hors de son domaine. Les cas peuvent ici être multiples. Ainsi, l'étudiant qui se spécialisera en mathématiques-physique devra choisir d'autres cours de sciences, soit biologie, chimie, botanique ou géologie; il devra aussi obligatoirement opter pour des cours dans un des autres domaines, soit, par exemple, philosophie, littérature. L'étudiant qui se spécialisera en philosophie devra nécessairement opter pour des cours dans au moins un autre domaine. Le futur étudiant en théologie pourra choisir plusieurs cours en philosophie, en psychologie, en sociologie et aussi des cours dans des domaines tout à fait différents: arts, mathématiques, sciences ou autres. Quels que soient les arrangements concrets, c'est l'objectif qui compte: par les cours complémentaires, il s'agit de permettre à des étudiants d'élargir la base de leur spécialisation dans le domaine qu'ils ont choisi mais aussi de les forcer à un dernier contact en profondeur avec les autres ordres de connaissances. Nous retrouvons ici la préoccupation exprimée au chapitre I d'éviter l'étanchéité entre les univers intellectuels. C'est cette même préoccupation que l'on retrouve dans le rapport Crowther, à savoir que les étudiants qui s'orientent vers des études de type littéraire ("literacy") ne deviennent pas complètement étrangers aux études quantitatives ("numeracy") et inversement[3]. Ces principes ne s'appliquent pas seulement aux étudiants qui s'orientent vers l'université, mais à tous ceux qui fréquenteront l'institut. Dans le cas de ceux qui ont opté pour des études professionnelles, les cours techniques de la profession choisie constituent les cours de spécialité. Par ailleurs, le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel a bien montré que chaque spécialité professionnelle s'appuie sur des « matieres dominantes » qui appartiennent à l'un ou l'autre des sept domaines énumérés plus haut : ces cours répondent alors à ce que nous appelons ici les cours connexes. Enfin, le rapport insiste pour que le programme de l'enseignement professionnel fasse une place plus large à des matières « humanistes » telles que « l'éthique professionnelle, l'histoire et l'organisation du travail, la sociologie des occupations, les institutions politiques, l'économie »[4]. Nos conclusions concordent donc parfaitement sur ce point avec celles du Comité d'études sur l'enseignement technique et professionnel.

Recherche d'un équilibre

2.76. Il ne sera probablement pas facile d'arriver à une formule équilibrée de cours communs, de cours spécialisés et de cours complémentaires. Ce sera d'autant plus difficile que les jeunes adultes de cet âge s'engagent dans des orientations très variées. Beaucoup

(3) *Op. cit.*, pp. 268-271.
(4) *Op. cit.*, Vol. I, p. 184

d'expérimentation et de réflexion seront nécessaires : les professeur
devront être attentifs aux réactions et aux succès des étudiant
On devra rester en contact constant avec ceux qui recevron
les étudiants après leur 13e année : universités, centres universitair
des sciences appliquées, employeurs. Pour le moment, nous fondar
sur ce que l'on connaît des besoins des jeunes adultes et sur le
expériences des autres pays, nous croyons pouvoir recommande
que l'on établisse au départ qu'un tiers du programme de chaqu
étudiant sera consacré aux cours communs, un tiers, à des cour
spécialisés et un tiers à des cours complémentaires ou connexe
Ces proportions pourront en pratique varier un peu selon le
différents programmes d'études; nous proposons que ce soit géné
ralement autour de cette formule que s'établisse le programm
moyen.

Divers types de programmes

277. De façon générale, le cours pré-universitaire et professionn
sera d'une durée de deux ans ; il pourra préparer les uns directemen
à un travail professionnel et les autres à des études ultérieures. I
faut cependant prévoir que l'institut accueillera aussi les étudiant
pour des périodes variées. Ainsi, il n'est pas impensable que s
développe un programme d'études professionnelles (techniques
affaires ou autres) d'une seule année, à l'intention d'étudiant
qui ne peuvent ni ne veulent accomplir le cycle complet de l'institu
mais qui ont besoin d'un complément de préparation en vue d'u
emploi. Ces étudiants devront cependant être admissibles en 12
année selon les critères généraux, et suivre le programme répart
en trois groupes de cours, tel que décrit aux paragrapes
précédents. D'autre part des élèves qui auront suivi l
programme régulier auront besoin, au terme de leur se
conde année, soit de suivre des cours d'été, soit de revenir faire
une troisième année. Il pourra s'agir d'étudiants qui n'ont pas pri
toutes les options nécessaires à l'admission dans la faculté univer
sitaire de leur choix ou d'étudiants dont le dossier n'as pas été jug
satisfaisant pour qu'ils soient admis dans une école supérieure d
sciences appliquées ou à l'université. il y aurait avantage à s'ins
pirer ici de la pratique qui s'est répandue en Angleterre de faire
deux fois, et même trois fois, le « Sixth Form » ou dernière anné
du cours des humanités: l'élève ne répète pas les mêmes cours,
mais il prend de nouvelles options soit pour acquérir une formation
plus complète, soit pour se mieux préparer aux études supérieures.
Le système des options que nous avons proposé, plus souple que
celui des sections ou des blocs de cours obligatoires, permettra
ces formes de récupération, de rattrapage ou d'enrichissement. Aussi
recommandons-nous que les autorités des instituts favorisent le
plus possible les diverses formules permettant à l'étudiant de
continuer ses études à l'institut durant l'été ou durant l'année
scolaire, en vue d'une formation plus complète.

L'éducation permanente

278. L'institut aura un rôle primordial à jouer dans l'enseignement permanent. On constate qu'un nombre grandissant de personnes reviennent aux études post-secondaires, soit en vue d'une meilleure formation générale, soit pour recevoir un entraînement professionnel. On le voit, par exemple, à la clientèle que recrutent aisément universités et collèges à leur cours de baccalauréat pour adultes. Comme nous l'expliquerons dans un chapitre ultérieur, il est désirable que chaque établissement soit chargé de l'enseignement aux adultes pour son niveau. Il entrera donc dans les tâches de l'institut d'organiser des cours du soir, professionnels ou généraux, à l'intention de tous ceux qui n'ont pu poursuivre leurs études jusqu'à la 13e année. On devra, à cette fin, songer à utiliser en particulier la radio ou la télévision de la région, pour permettre au plus grand nombre de personnes de bénéficier de cet enseignement. En outre, nous avons recommandé au chapitre 7 qu'à l'instar de certains pays européens, on étudie avec les employeurs et les syndicats ouvriers la possibilité de faire donner aux jeunes de moins de 18 ans une scolarité partielle, soit de jour, soit du soir : ce sera donc aussi la responsabilité de l'institut d'assurer l'enseignement à temps partiel à ces jeunes adultes déjà au travail. Enfin, l'éducation populaire dans son sens le plus large devra entrer dans les préoccupations de tout institut : celui-ci sera, dans la plupart des régions où il s'établira, le symbole le plus élevé du savoir et de la culture. Il se devra de rayonner dans son milieu, de contribuer, par la collaboration avec d'autres mouvements, à toute initiative éducative et de prêter son concours à toute forme de culture populaire.

Travail personnel de l'étudiant

279. Dans un tel programme, une place importante devra être accordée au travail personnel de l'étudiant. Celui-ci sera entraîné à penser, chercher, travailler par lui-même ; il a passé l'âge d'être guidé par la main. La difficulté principale que rencontrent les étudiants à l'entrée à l'université, surtout ceux qui viennent du secondaire public, c'est d'avoir à travailler personnellement, sans le support d'un cadre rigide. Nous avons dit dans les chapitres précédents que l'apprentissage du travail personnel doit se faire tôt et de façon progressive : le niveau pré-universitaire et professionnel en sera le couronnement. Avant d'accéder à un emploi ou aux études supérieures, le jeune adulte devra avoir acquis définitivement des méthodes de travail personnelles, l'esprit d'initiative et de recherche, le goût de la découverte. Il apprendra à utiliser la bibliothèque, le laboratoire, l'atelier de façon créatrice, à l'occasion de différents travaux qu'il lui faudra faire au cours de ces deux années. Il en sortira ainsi non seulement plus instruit, mais surtout mieux équipé pour les tâches diverses qui l'attendent. Plus que les connaissances emmagasinées, ce sont ces habitudes de travail qui lui serviront toute la vie. Aussi insisterons-nous pour qu'on ne se contente pas

à l'institut des seuls cours magistraux : les professeurs devron
savoir utiliser les séminaires, les discussions de groupe, les travau
personnels, les projets collectifs pour donner à tout l'enseignemer
un caractère actif, dynamique, dans lequel l'étudiant devra s'engage
et s'exprimer.

Un niveau d'études complet en lui-même

280. Pour répondre aux objectifs que nous lui avons assignés, l'enseignement pré-universitaire et professionnel devra être conç et accepté comme un niveau d'études complet en lui-même. Cela n veut pas dire qu'il doive être indépendant du reste du système d'en seignement. Mais il ne doit pas être un simple prolongement du cour secondaire; il faudra que cet enseignement soit vraiment d'un calibr supérieur à celui du cours secondaire, que se développe une pédi gogie adaptée aux jeunes adultes, que se crée un climat différent d celui des institutions secondaires. Il ne doit pas non plus être u enseignement universitaire déguisé; il ne resterait toujours alor qu'un cours tronqué, sans statut reconnu. De plus, il imposerai une fois de plus à tous les étudiants le modèle des études univer sitaires, et ne prendrait jamais le caractère polyvalent que nou proposons. L'enseignement pré-universitaire et professionnel doi donc prendre une personnalité propre, officiellement et pratique ment reconnue de tous. C'est pourquoi, en premier lieu, des procédu res d'admission devront être établies pour les étudiants venant d cours secondaire, marquant ainsi le passage d'un niveau d'études à un autre. Si on acceptait à l'institut tous les candidats porteurs d diplôme d'études secondaires, on courrait deux risques. Ou bien o hausserait les standards pour l'obtention du diplôme de 11e année en prévision de l'admission en 12e, privant ainsi injustement d leur parchemin un certain nombre d'étudiants qui ne continueraien pas leurs études de toute façon; ou bien on ajusterait les standard d'après le rendement des étudiants plus faibles, avec le danger d voir les instituts envahis de candidats qu'il faudrait éliminer duran la 12e année. Des procédures d'admission à l'institut devront don être établies, dont nous reparlerons plus loin. En second lieu, l cours pré-universitaire et professionnel devra être couronné par u diplôme officiel, auquel il faudra chercher à donner tout le prestig mérité. Ces deux mesures, ajoutées au développement de campu autonomes, dont nous parlerons dans la section suivante de ce cha pitre, contribueront à identifier le niveau des études pré-universi taires et professionnelles, à le distinguer du cours secondaire et d l'enseignement supérieur et à lui assurer la reconnaissance néces saire.

Cas particuliers

281. Nous avons insisté jusqu'ici sur le fait que l'institut offrir à la fois l'enseignement pré-universitaire et l'enseignement profes sionnel et que tous les étudiants des 12e et 13e années, quelle que soi leur orientation, se retrouveront sur le même campus et parfoi

ans les mêmes salles de cours, les mêmes laboratoires et les mêmes teliers. C'est là sans doute l'aspect le plus révolutionnaire de notre roposition. Cela ne veut cependant pas dire que tous les cours rofessionnels et technologiques existants s'intégreront à l'enseignement pré-universitaire et professionnel. En effet, l'institut ne ourra donner certains cours trop spécialisés ou susceptibles de 'intéresser qu'un trop petit nombre d'élèves: ce sera le cas, par xemple, de l'enseignement spécialisé des beaux-arts, de la musique t de l'art dramatique, ou encore de certaines écoles techniques spéiales telles que l'école de papeterie ou celle des arts graphiques. Mais comme les instituts donneront eux-mêmes une formation rofessionnelle, les écoles professionnelles spéciales recevant leurs lèves après la 11e année ne constitueront que des exceptions, agréées ar le ministre de l'Éducation pour des raisons impérieuses. D'ailleurs ces écoles professionnelles doivent autant que possible être situées près d'un institut, voire sur le campus d'un institut, pour que leurs élèves bénéficient des cours de formation générale et du climat de l'institut; celui-ci pourra aussi sans doute assurer au moins une partie de la formation scientifique et professionnelle. C'est ainsi, par exemple, que certains instituts offriront aux futures infirmières une formation scientifique (biologie, chimie) et une formation générale plus poussée que ne peuvent le faire individuellement toutes les écoles d'infirmières; certains instituts situés à proximité d'un hôpital pourront avantageusement intégrer les actuelles écoles d'infirmières, quitte à ce que les étudiantes fassent, après leur 13e année, un internat intensif d'une année dans un hôpital. Il faudra savoir inventer des formules diverses et souples d'intégration ou de collaboration, en tenant compte toujours avant tout du meilleur intérêt des étudiants plutôt que de celui d'une institution ou d'une profession.

Définition

282. Nous pouvons maintenant résumer les aspects fondamentaux de nos propositions, dans une sorte de définition générale de l'enseignement pré-universitaire et professionnel. Celui-ci correspond à un cours d'études d'une durée de deux années après la 11e année; il est ouvert à tout étudiant qui a obtenu son diplôme d'études secondaires et a satisfait aux normes d'admission établies par le ministère de l'Éducation. L'enseignement pré-universitaire et professionnel s'adresse à tous les étudiants qui se destinent aux études supérieures, pour lesquelles il est la seule voie d'accès; il assure la formation professionnelle de la plupart des étudiants qui, à ce niveau, se préparent en vue d'un emploi ou d'un secteur d'emplois. Le cours complet est couronné par le diplôme d'enseignement préuniversitaire et professionnel. Le ministre de l'Education peut exceptionnellement autoriser que certains cours professionnels d'une seule année soient donnés dans les instituts à l'intention d'étudiants admissibles en 12e année et que quelques types parti-

culiers de formation professionnelle soient confiés à des établisse
ments spécialisés.

III

Les instituts

Un nouveau type d'institution:

1) différent du « junior college »

283. Pour réaliser intégralement un tel enseignement dans notr
milieu, on devra mettre sur pied un nouveau type d'institutio
scolaire. Du côté anglais, on devra créer de toutes pièces, un nivea
d'études et des établissements situés entre le « high school » et l
« college ». Du côté français, on devra opérer, à partir des res
sources existantes à ce niveau, un regroupement et une réorgani
sation considérables. C'est pour marquer cette innovation que nou
proposons de donner le nom d'institut à ce nouvel établissement
L'institut aura certains traits communs avec le « junior college
nord-américain: son cours sera de deux ans, du moins en principe
et probablement de façon assez générale; il groupera sur un mêm
campus un enseignement préparatoire à l'université en même temp
que divers enseignements professionnels. D'un autre côté, l'institu
différera profondément du « junior college » sur plusieurs points
il n'offrira pas un enseignement « universitaire » parrallèle aux
deux premières années du « college », mais une étape préparatoire
à l'enseignement supérieur, distincte et de l'enseignement secondaire
et de l'enseignement supérieur; le cours de l'institut sera un cours
complet en lui-même, couronné d'un diplôme officiel décerné par
l'État et pouvant être terminal; l'institut offrira l'enseignemen
de 12e et de 13e années, non celui de 13e et 14e années comme
le « junior college ». Au total, l'institut que nous proposons veut
favoriser, plus encore que ne le fait le « junior college » ceux qui
au terme de leur cours secondaire, peuvent continuer à étudier
mais ne veulent pas ou ne peuvent pas poursuivre des études
supérieures. C'est pour marquer ces différences et pour éviter
toute confusion possible avec le » junior college « que nous nous
proposons de lui donner un nom différent et nouveau.

2) différent du « Sixth Form » anglais et de l'institut français

284. Le cours de l'institut ressemblera aussi au « Sixth Form »
d'Angleterre en ce qu'il constituera l'étape préparatoire aux études
supérieures, offrant de nombreux cours-options dans les humanités
les arts, les sciences, la philosophie et conduisant à un diplôme
officiel. Il s'en distinguera cependant par deux traits importants :
le cours de l'institut devra être clairement et nettement coupé du
cours secondaire au point de vue géographique autant que pédago-
gique, contrairement au « Sixth Form » qui est intégré au cours
secondaire; il se donnera dans des établissements polyvalents,
préparant aussi bien des techniciens que de futurs universitaires,
ce que l'on ne trouve pas dans le « grammar school », encore
moins dans le « public school » anglais. On peut enfin établir un

arallèle entre le cours de l'institut que nous recommandons et ertaines conclusions du rapport du « Groupe d'étude des Grandes Ecoles » en France, mieux connu sous le nom de «rapport Boulloche » du nom du président du groupe. Ce rapport propose en effet '« arrêter le cycle du Secondaire à la classe de première, bloquer a classe suivante (2e année du baccalauréat) et la classe de propédeutique ou classe de préparation aux Grandes Ecoles dans des nstituts spéciaux dont la fonction serait l'orientation et la préaration à l'Enseignement supérieur (Instituts d'orientation et de préparation à l'Enseignement supérieur).[5] Ces institutions ne feaient partie ni du Secondaire, ni du Supérieur ». On retrouve ici notre préoccupation d'isoler ce niveau d'étude et du cours secondaire t de l'enseignement supérieur. Par contre, les instituts que nous roposons ont un caractère polyvalent, que l'étanchéité des sections u cours secondaire rend impensable en France : nous croyons ue notre cours de l'institut répondra non seulement aux objectifs ue pose le Groupe d'Étude français, mais tiendra compte en même emps des besoins de tous les autres jeunes adultes encore aux tudes et qui se préparent directement à un emploi.

Image de l'institut idéal de l'avenir

285. Il sera utile tout d'abord de se représenter par l'imagination n institut idéal complet, tel qu'on pourrait le rêver pour l'avenir. 'est un campus assez vaste pour accueillir au moins 1,500 étudiants t étudiantes. On peut imaginer ce campus formé d'un certain ombre d'immeubles, d'accès facile l'un à l'autre et abritant les livers départements et services : bibliothèque générale, laboratoires vec salles de cours attenantes, ateliers nécessaires pour les différents enseignements professionnels, salles de cours prévues pour des groupes variables allant de 20 à 300 étudiants; gymnase et terrain le jeu pour l'éducation physique, bureaux de l'administration entrale et des différents services; salle à manger, maisons our les étudiants et pour les étudiantes et un cercle pour les rofesseurs. Dans certains cas, comme pour l'enseignement de la nusique, il sera nécessaire d'avoir des salles isolées, de préférence n immeuble séparé. Les étudiants qui circulent sur ce campus 'orment un groupe hétérogène : on en trouve qui se préparent à oursuivre leurs études dans diverses facultés universitaires; d'au- res suivent des cours en vue d'un emploi dans le monde des affaires, le l'administration, des services publics; d'autres se spécialisent ans une branche de la technologie industrielle (électronique, techique de laboratoire, métallurgie, dessin, etc., ou de la technologie médicale; les futures infirmières ont un programme d'études plus oncentrées en sciences qui leur donne la formation de base préparatoire à l'année de stage hospitalier; certains autres se préparent aux travaux de bureau et s'initient au maniement des ma-

(5) Résumé du rapport du Groupe d'Etude des Grandes Ecoles, *Esprit*, mai-juin 1964, page 1045.

chines de bureaux et des calculatrices électroniques ; d'autres s'exer
cent à un art plastique ou rythmique ; et on pourrait allonger encor
l'énumération. Bien qu'inscrits à des départements différents sui
vant leur orientation, les étudiants peuvent suivre certains cour
ensemble, qu'il s'agisse de cours communs obligatoires pour tous o
de cours spécialisés ou complémentaires à la spécialité. Le program
me de cours de chaque étudiant varie selon le département auque
il est inscrit et selon les cours qu'il a choisi de suivre, d'accor
avec son directeur ou son tuteur. Les cours variés offerts au
étudiants sont assurés par plus d'une centaine de professeurs
temps complet, tous au moins licenciés dans la matière qu'ils en
seignent.

Les étapes

286. On voit tout de suite, par cette description, qu'aucun éta
blissement actuel ne répond à cette image ; en particulier, aucu
n'offre et ne pourrait offrir un enseignement aussi diversifié qu
celui que nous proposons. Dans l'état présent, les établissement
sont souvent aussi spécialisés que les programmes : collèges clas
siques ou « colleges » de langue anglaise pour l'enseignement de
humanités, écoles secondaires publiques donnant la 12e année
scientifique, instituts de technologie, instituts familiaux, écoles
normales, collèges commerciaux, écoles de musique, etc. Sauf dans
les régions neuves, où il pourrait être créé de toutes pièces, l'institu
devra se constituer à partir des ressources existantes. La première
étape consistera donc à utiliser sur place et avec quelques modifi
cations les établissements et le personnel dispensant déjà un
enseignement de ce niveau. Durant une seconde étape, la centra
lisation des installations s'opérera graduellement grâce à de nou
velles constructions. La troisième étape verra l'organisation d'un
véritable campus d'institut, comme celui que nous venons de décrire

La création de l'institut

287. Nous venons de dire que la plupart des instituts devront
se constituer par un regroupement des ressources existantes
personnel enseignant, immeubles, bibliothèques, laboratoires, ate
liers, services auxiliaires. Dans chaque région ces ressources sont
présentement dispersées dans divers établissements de types diffé
rents : institutions privées en partie subventionnées par l'État
institutions complètement indépendantes au point de vue financier
institutions d'État. De plus, aujourd'hui chacun de ces établisse
ments n'offre souvent qu'un seul type d'enseignement. Au premier
abord, nous l'avons vu, l'intégration de ces ressources dans le
nouvel ensemble que sera l'institut devra se faire au moyen d'ac
cords ou d'ententes prévoyant pour chacun des établissements en
cause le rôle particulier qu'il sera disposé à remplir désormais.
Nous croyons qu'il serait difficile à un établissement privé, si
important fut-il, agissant dans le cadre prévu par sa charte et
avec les moyens matériels à sa disposition, de se charger de la

réation d'un institut par le jeu des ententes nécessaires à une véritable mise en commun des ressources. Ces ententes auront à être conclues en partie avec des établissements d'État et en partie avec d'autres établissements privés, les uns et les autres dispensant pour la plupart des enseignements différents, et devront prévoir en certains cas des modifications sérieuses du rôle joué jusque-là par chacun. L'entité juridique appelée à négocier de tels accords devra certainement être investie de pouvoirs spéciaux, lui donnant dans une certaine mesure le caractère d'un corps public. Il devra disposer de plus amples ressources qu'un simple établissement privé. Si un établissement privé prenait l'initiative de la création d'un institut, l'État devrait donc forcément intervenir pour lui accorder les pouvoirs et lui garantir les ressources nécessaires. Il devrait, à notre avis, exiger, dans ces conditions, que l'établissement en question abandonne son statut d'institution privée et devienne une entité juridique de caractère public relevant de lui en dernier ressort. L'opération de mise en commun des ressources nécessaires à un institut serait sans doute plus facile à un corps public déjà constitué, comme une commission scolaire régionale ou une grande commission scolaire urbaine, disposant du droit de prélever des impôts, ou à l'État lui-même. Nous ne croyons pas, toutefois, que les commissions scolaires devraient être autorisées à étendre jusqu'au niveau de l'institut l'enseignement qu'elles dispensent. Elles auront en effet fort à faire pour améliorer l'enseignement secondaire et lui donner un caractère polyvalent. De plus, à l'exception de quelques commissions scolaires urbaines, aucune ne bénéficie d'un bassin de population suffisant pour alimenter un institut complet. Enfin, même si elles ont le pouvoir de prélever des impôts, elles ne sont pas loin d'avoir atteint la limite au-delà de laquelle le fardeau imposé aux contribuables serait déraisonnable. Le ministère de l'Éducation de son côté serait sans doute en mesure d'accomplir cette tâche; on peut bien l'imaginer créant lui-même directement les instituts nécessaires comme établissements d'État. Ce serait cependant s'engager dans la voie d'une centralisation à laquelle on n'a pas été habitué ici par tradition et qui paraît répugner à la population. Nous croyons de plus que ce serait demander beaucoup au ministère de l'Éducation, au moment où tant de tâches diverses et urgentes l'attendent par ailleurs. Nous sommes ainsi conduits à recommander que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'État mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot. C'est en une corporation de ce caractère qu'un établissement privé qui entreprendrait la création d'un institut devrait à notre avis se transformer pour mener à bien l'opération. Dans la plupart des cas, toutefois, l'organisation d'un institut sera vrai-

semblablement facilitée par la création immédiate, en dehors de établissements existants, d'une corporation comme celle que nou venons de suggérer. C'est au ministère de l'Éducation qu'il appa tiendrait, croyons-nous, de prendre l'initiative de cette créatio après consultation avec les établissements existants et les grou pements intéressés à l'éducation dans chacune des régions.

Structure juridique

288. Il faudra que l'institut soit administré par des personne en qui l'État ait confiance, à qui il peut déléguer en toute sécurit les pouvoirs administratifs et les responsabilités qui sont les sien En second lieu, l'institut doit en même temps appartenir à l région où il se situe, il doit être la chose de la population régionale Celle-ci doit s'y sentir engagée, intéressée; elle doit en assume un peu la responsabilité. La corporation de l'institut doit don en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de l région : le « leadership » régional doit y être présent ou y être repré senté. C'est de cette façon que l'institut s'enracinera profondémen dans la région. En troisième lieu, si l'institut doit s'appuyer à l fois sur le ministère et sur les structures régionales, la corporatio qui l'administre et le dirige doit par ailleurs se sentir suffisammen libre de l'un et de l'autre. Elle aura en effet à briser des résistance locales, à dépasser des sensibilités personnelles, à s'opposer à de intérêts locaux ou particuliers. La corporation devra savoir teni compte de ces particularités; elle devra aussi en être suffisammen indépendante pour remplir sa tâche en toute liberté et avec effi cacité. D'un autre côté, elle devra aussi se sentir assez libre d ministère pour défendre devant lui de nouvelles propositions, pré senter des innovations, réclamer des augmentations budgétaires bref, elle ne doit pas agir comme une simple créature ou comme u organe du gouvernement. Pour concilier ces diverses exigences nous recommandons que le conseil d'administration de la corpo ration soit constitué de membres nommés par le ministre d l'Éducation, sur la proposition des organismes régionaux intéressés les établissements d'enseignement susceptibles d'entrer dans l projet d'institut, les associations de professeurs, les associations d parents, des représentants de l'industrie, du commerce et des syndi cats ouvriers de la région, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, ainsi que l'institution d'enseigne ment supérieur la plus rapprochée. On pourrait réserver au ministre de l'Éducation la nomination exclusive d'un ou deux membres. Pou être efficace, ce conseil d'administration ne devrait pas compte plus d'une douzaine de membres, nommés pour un mandat limité de cinq ans, renouvelable une seule fois.

La mise en commun

289. La première responsabilité des administrateurs de l'institu consistera à nommer rapidement et soigneusement le personnel d direction, en particulier le principal. On compread que celui-ci sera

n personnage-clé qui jouera un rôle central dans les démarches, s pourparlers et les transactions qu'exigera le démarrage de l'ins-tut. C'est grâce à ce personnel que la corporation dressera nventaire de toutes les ressources d'enseignement de ce niveau isponibles dans la région et les plans d'organisation du nouvel stitut. Il s'agira ici d'un problème d'aménagement qui se osera différemment d'une région à l'autre, selon la richesse ou la auvreté des ressources, l'emplacement des immeubles, et le reste. a corporation devra fixer la contribution des diverses institu-ons, publiques et privées, au programme commun, prévoir l'emploi plus rationnel des locaux à sa disposition, établir les trajets les lus courts pour les déplacements d'étudiants, organiser la mise n commun des bibliothèques, des services auxiliaires. Ainsi, par xemple, dans une même localité, le collège classique et l'école ormale pourront offrir à tous les étudiants, quelle que soit leur rientation, l'enseignement des langues anciennes, de la philosophie t de la littérature; l'institut de technologie ouvrira ses ateliers et s laboratoires à tous les étudiants suivant certains cours de iences; l'institut familial accueillera toutes les jeunes filles dont programme comportera un enseignement ménager ou de puéri-ulture; et ainsi de suite. Cette première étape sera à la fois im-ortante et délicate: ce sera la mise en place de tous les éléments estinés à former le campus pré-universitaire et professionnel. Il audra, par exemple, grouper étudiants et étudiantes pour des cours ommuns, mettre ensemble des étudiants de l'institut de technologie t des collèges classiques pour certains cours, ouvrir les laboratoires u collège et les ateliers de l'institut à d'autres étudiants, développer n fichier commun pour les bibliothèques et, si possible, regrouper ous les volumes sous un même toit, apprendre au personnel ensei-nant de diverses institutions jusqu'ici autonomes à travailler à ne même tâche et à se considérer désormais comme les membres 'un même corps. La corporation devra donc pouvoir compter sur collaboration de toutes les autorités et de tout le personnel en-eignant; elle aura en cela non seulement une fonction d'organi-ation mais aussi d'éducation auprès de toutes les institutions en ause.

Système de contrats

190. Cette opération de mise en commun exigera dans chaque égion diverses ententes avec les institutions publiques et privées xistantes. Ce sera, surtout au départ, une des fonctions impor-antes de la corporation de négocier et signer les ententes néces-aires. Il ne s'agit pas de faire disparaître les institutions privées, ni le remplacer les établissements d'État: il faut plutôt compléter eur action, en les faisant participer à un plan d'ensemble auquel hacun apportera la contribution qui correspond à sa tradition et ses ressources. À cette fin, la corporation devra établir un système le contrats avec les établissements indépendants et les établisse-

ments d'État; chaque contrat précisera l'apport de l'établissemen
au programme des cours, le mode d'embauche et de rémunératio
du personnel enseignant, l'utilisation des locaux, la distribution
l'autorité sur les étudiants et sur les professeurs. Il est souhaitab
que ces contrats ne couvrent qu'une courte période, de façon à êt
périodiquement renouvelés pour s'adapter à l'évolution de l'institu
Enfin, il est évident qu'un tel projet ne pourra se réaliser que
les institutions en cause sont encouragées à passer les entent
nécessaires par une politique appropriée de subventions du gouve
nement de la province.

Planification et développement

291. Après avoir posé les bases de l'institut, la corporation aur
comme autre responsabilité d'en planifier les développements futur
Cela veut dire en pratique, qu'elle devra d'abord prévoir le regro
pement physique de tous les étudiants sur un même campus, t
que nous le décrivions plus haut. Ce regroupement se fera dans
mesure où l'État pourra disposer des sommes nécessaires
ces dépenses d'immobilisation et dans la mesure où les immeubl
existants seront utilisés pour l'enseignement secondaire et les cou
de métiers. Il s'agira encore ici d'un problème d'aménagemen
La corporation devra déterminer l'emplacement le plus propice, e
tenant compte des besoins futurs, de la meilleure utilisation d
locaux et des terrains disponibles. Dans certains cas, c'est autou
du collège classique que pourra s'étendre le nouveau campus; dan
d'autres cas, ce sera près de l'institut de technologie; dans d'autre
cas enfin, il faudra créer de toute pièce un nouveau campus. Cett
planification exigera aussi que la corporation prévoie la façon d
combler les lacunes de l'enseignement de ce niveau dans la régio
Si l'enseignement classique est assez bien distribué dans la pr
vince, on ne peut en dire autant de l'enseignement professionnel
la corporation devra voir à doter l'institut des cours professionnel
nécessaires aux jeunes gens et jeunes filles de la région, soit pou
leur permettre de trouver un emploi, soit pour les aider à poursuiv
des études professionnelles plus avancées.

Dimensions de l'institut

292. En décrivant plus haut l'institut idéal, nous avons fait allu
sion au nombre d'étudiants qu'il doit comporter. Dans ses étud
sur le « high school », James B. Conant en vient à la conclusio
qu'il faut au moins 100 étudiants en dernière année pour offrir u
éventail suffisant de cours de bonne qualité.[5] C'est sur cette bas
que nous avons proposé qu'une institution secondaire, offrant d
la 7e à la 11e année, ne compte pas moins de mille élèves. Bie
que l'institut ne donne qu'un enseignement réparti au plus su
deux années, les cours qu'il offre doivent être plus diversifié
et plus spécialisés qu'au secondaire, le personnel enseignant plu

(5) James B. CONANT, *The American High School Today*, McGraw-Hill Book Company, N.Y.
1959

ualifié, la bibliothèque mieux garnie, les laboratoires et les teliers mieux équipés. C'est pour répondre à ces exigences que s « junior colleges » de la Californie sont construits pour recevoir 3,000 à 5,000 étudiants. À cause de la faible densité de la popu- tion dans plusieurs régions de la province, il n'est pas possible établir ici une norme aussi élevée: on imposerait aux élèves de éloigner considérablement de leur famille. Il est par ailleurs rgent, comme nous l'avons déjà souligné, de corriger l'actuelle spersion d'énergies. Nous croyons que ce serait établir une norme alisme de parler d'un minimum de 1,500 étudiants pour un institut. n a été habitué, surtout du côté français, à penser des institutions enseignement de proportions beaucoup plus modestes. La plupart nt cependant doublé et triplé leurs effectifs depuis quelques années t l'on ne peut que prévoir une augmentation continue. Au lieu de ultiplier les petites institutions, nous croyons qu'il faut aller déli- érément dans le sens du campus. C'est s'illusionner de croire qu'il ut que le principal connaisse personnellement chaque étudiant: faut plutôt concevoir un type d'organisation qui encadre les étu- iants, leur assure la direction et l'appui nécessaires, pour qu'ils ne sentent pas perdus dans une masse. De nombreux exemples ous ont convaincus que l'on peut, sur un campus assez vaste, ssurer tout l'enseignement et tous les services requis en même mps qu'une suffisante attention individuelle accordée à chaque tudiant.

Maisons d'étudiants

93. Il est évident que ces campus devront, dans la majorité des s, comporter des maisons d'étudiants. Si l'école secondaire ré- ionale peut être localisée de façon à permettre à chaque enfant de oyager soir et matin, il n'en est pas de même de l'institut. Celui-ci evra desservir un territoire beaucoup plus vaste, pour grouper le ombre d'étudiants nécessaire: les jeunes demeurant trop loin de institut ou ceux pour qui le voyage deviendrait trop long en hiver, uront besoin de trouver un système de logement sur le campus e l'institut. Du côté français, l'enseignement secondaire, le cours lassique notamment, a été longtemps assuré dans des pensionnats; ujourd'hui, un grand nombre de ces anciens internats se sont trans- ormés en externats. Il sera pourtant nécessaire de revenir, non as nécessairement à l'ancienne formule du pensionnat, mais à une orme moderne d'internat. Du côté anglais, il est certain qu'en chors de la région métropolitaine de Montréal, la faible densité de a population anglophone obligera à prévoir des maisons d'étu- iants. Le séjour dans une de ces maisons peut d'ailleurs être cet âge un précieux facteur de formation sociale : il apprend l'élève à se conduire de façon autonome et selon sa conscience, pratiquer librement la sociabilité, à tenir compte des autres, à articiper activement à une organisation collective. Il en sera insi cependant à la condition que la vie commune soit conçue

et organisée en vue des jeunes de cet âge, qui ont en même temps besoin de liberté et de contrôle. Il serait bon que des professeurs puissent habiter le campus, pour contribuer à y créer un climat d'étude et de sérieux. Nous verrons plus loin qu'il est essentiel d'autre part que les étudiants eux-mêmes participent à l'organisation de la vie commune sur le campus. Afin de favoriser une vie étudiante active et intéressante, les maisons d'étudiants ne devront pas être trop grandes, pour éviter l'anonymat des foules. On peut enfin souhaiter que ces édifices soient beaux, simples et agréables à habiter.

La direction pédagogique de l'institut

294. La corporation aura la juridiction sur l'administration de l'institut, et les fonctions décrites plus haut. C'est le principal, ses assistants et le Conseil des études qui porteront la responsabilité de la direction de l'enseignement. Le principal devra être choisi avec soin: surtout au début, le succès de la mise en commun des ressources dépendra largement de lui. Educateur forcément spécialisé dans un secteur, il devra avoir une expérience suffisante pour comprendre les particularités de tous les programmes, pour diriger et coordonner un ensemble vraiment polyvalent. Etant donné les nombreuses tâches qu'il aura à remplir, le principal devra être entouré d'au moins deux ou trois assistants-principaux. L'un d'eux aura la responsabilité particulière des services dont dépend le succès scolaire des étudiants ainsi que leur vie commune: orientation, maisons d'étudiants, service de santé, loisirs. Un autre assistant-principal sera responsable des programmes d'étude et un troisième verra à toutes les questions d'administration et d'aménagement. Le principal, ses assistants, les chefs de départements et des professeurs élus par leurs collègues formeront le Conseil des études dont les fonctions seront de première importance pour la coordination des départements, des programmes et des différentes institutions engagées dans ces programmes. C'est ce Conseil qui sera comme le centre nerveux qui animera et donnera une orientation à tout l'institut. Enfin, l'enseignement dépendra beaucoup de la valeur de chaque département. C'est dans les départements que se fera l'intégration des étudiants et des professeurs; c'est par le département que chaque étudiant se développera dans sa spécialité, en contact avec des confrères et des maîtres. L'organisation par département s'est répandue récemment dans les collèges classiques, des écoles secondaires et des « high schools ». On peut se demander si, dans un institut polyvalent, les départements devront se former suivant les disciplines (mathématiques, langues, philosophie, etc.) ou suivant des orientations professionnelles (commercial, pré-commercial, pré-médical, etc.) ou peut-être suivant les deux. On peut ici laisser la porte ouverte à diverses initiatives. L'essentiel est qu'étudiants et professeurs puissent se regrouper selon des intérêts communs et développer une solidarité d'apparte-

ance nécessaire tant pour le progrès des études que pour le succès
la vie collective.

Participation des étudiants

95. On ne devra pas hésiter à faire appel aux étudiants pour la nne marche et le succès des instituts. Les élèves de ce niveau études savent accepter certains engagements et s'en acquitter ec sérieux. De plus, des éducateurs ont pu souvent observer e les étudiants répondent bien mieux aux contrôles et aux glements à l'élaboration desquels ils ont participé : c'est le gne d'une maturité qui mérite d'être encouragée. Les étudiants cet âge savent généralement se montrer dignes de la confiance l'on leur accorde. C'est pourquoi nous recommandons que la direction de l'institut collabore avec les représentants étudiants pour ut ce qui regarde la bonne marche du campus. Non seulement uvent-ils donner leur avis sur différents aspects de l'administration et de l'enseignement, il convient qu'ils soient appelés à le ire par des délégués élus pour faire partie des comités conjoints fficiels. Il importe en effet que les étudiants puissent compter sur s modes d'expression intégrés aux structures officielles. De plus, ne pourra bien faire fonctionner les maisons d'étudiants sans e des conseils d'étudiants n'assument eux-mêmes une part de discipline : il serait normal que les étudiants y fassent leurs propres règlements et sanctionnent eux-mêmes les manquements. e même, on a bien peu fait usage ici du code d'honneur utilisé ans beaucoup de « colleges » américains : ce code d'honneur régi par s étudiants remplace la surveillance des examens et a pratiquement iminé les cas de fraude. Il faut éviter de ne faire appel aux udiants que pour décharger les autorités de contrôles onéreux pour résoudre des problèmes épineux : les étudiants méritent us de confiance et qu'on leur demande une plus large collaboration.

Relations des instituts et des universités

96. Pour que l'enseignement pré-universitaire et professionnel affirme comme un niveau d'études complet en lui-même, ainsi que ous l'avons déjà recommandé, il devra relever d'une autorité disncte, nettement établie. Nous ne croyons pas pour plusieurs raisons qu'il doive tomber sous la juridiction des universités : les niversités devront se retirer d'ici les cinq prochaines années de champ d'enseignement qui est surtout centré sur la formation énérale et la préparation de techniciens ; l'institut contiendra eaucoup plus que le seul cours préparatoire aux études universiaires, puisqu'il sera de caractère polyvalent, assurant la formation rofessionnelle, en même temps qu'il sera un stade préparatoire ux études ultérieures ; le cours pré-universitaire et professionnel evra s'affirmer comme un niveau d'études distinct du cours secondaire et de l'enseignement supérieur, et l'on devra éviter toute onfusion à ce sujet ; les universités, comme nous le verrons au apitre suivant, auront fort à faire pour accueillir tous les can-

didats aux études supérieures dans les prochaines années et pe
développer l'enseignement ainsi que la recherche au-delà du p
mier diplôme universitaire. Ces quatre raisons nous incitent
proposer que les instituts ne relèvent d'aucune façon des ins
tutions universitaires. Mais la collaboration des universités se
requise de diverses façons. Nous avons déjà dit qu'elles par
ciperont à la formation de la corporation; elles devront surto
collaborer à la préparation des programmes d'étude et à la directi
pédagogique. Ce sont là des services qu'on s'attendra qu'elles re
dent, soit à une direction générale de tous les instituts, soit à d
instituts en particulier. Les universités devront donc adopter
l'endroit des instituts une attitude de disponibilité, tout en mai
tenant la réserve et la discrétion nécessaires à l'égard d'établiss
ments indépendants d'elles.

IV

Les responsabilités du ministère de l'Éducation

Les instituts et le ministère

297. Il est nécessaire qu'une direction pédagogique unifiée et dot
de pouvoirs réels exerce son autorité sur l'enseignement des ins
tuts. On ne peut laisser chaque institut élaborer sa propre po
tique, se définir et s'orienter par lui-même : le manque d'uni
et de coordination se ferait vite sentir. De même, une autori
reconnue devra présider à l'aménagement territorial et à la plan
fication du développement des instituts. Nous croyons que c'e
dans le ministère de l'Éducation que devra se situer cette autori
à la fois pédagogique et administrative. Le ministère seul a l
services requis de planification et d'aménagement; lui seul pe
embaucher tous les experts nécessaires ou mettre à la dispositi
des instituts ceux qu'il a déjà. De plus le ministère de l'Éducati
bénéficie des pouvoirs nécessaires pour rallier au projet de l'instit
les établissements privés aussi bien que publics. Enfin, le mini
tère est plus en mesure que quiconque d'organiser une directi
pédagogique dans laquelle les instituts se reconnaissent, à laquel
ils participent et avec laquelle il se sentent à l'aise pour collabore
Il ne faut pas, en effet, que les autorités des instituts se senten
soumises à un régime trop autoritaire; il ne faudrait pas n
plus qu'elles soient sous une direction qui ne puisse se gagner le
confiance et leur appui. Ce ne sera sûrement pas tâche facile po
le ministère de développer des services qui répondent à ces ex
gences: il est cependant plus en mesure que tout autre de le fair

Programmes et examens

298. C'est à la direction des programmes et des examens du m
nistère de l'Éducation qu'il appartiendra de préciser le programm
d'options qu'offrira l'institut. Sans doute sera-t-il nécessaire de di
tinguer entre le programme minimum qu'un institut devra offr
et les cours divers qu'un institut aura la permission de donner: l

stituts des grandes villes seront évidemment en mesure d'offrir
ne plus grande variété de cours que ceux des régions rurales.
faudra fixer un programme minimum que tout institut devra
bligatoirement offrir pour avoir le droit d'ouvrir ses portes;
faudra par ailleurs poser des limites au nombre de cours pour
viter le gonflement indû des programmes. À cette fin, le ministère
ura besoin de l'avis de spécialistes des matières ou des programmes
ensemble de type pré-universitaire ou de type professionnel :
devra pouvoir compter sur la collaboration des universitaires
de professeurs qui ont l'expérience de l'enseignement à ce
veau, pour constituer les comités consultatifs nécessaires. C'est
ussi de cette direction que relèveront les normes d'admission au
ours pré-universitaire et professionnel et les examens finals.
ependant en ces matières, comme pour les programmes, nous
e saurions assez mettre en garde contre l'abus des contrôles
ntralisés. Nous avons assez dit combien l'enseignement élé-
entaire et l'enseignement secondaire publics ont été étouffés et
sont anémiés sous de tels contrôles. Plus encore faudra-t-il donc
ire confiance aux administrateurs et aux professeurs de l'ensei-
nement pré-universitaire et professionnel, leur laisser une ample
arge d'initiative et de liberté dans leur enseignement et dans
rganisation et le fonctionnement des instituts. Le programme
devra consister qu'en de larges indications sur le contenu des
ours dans les différentes matières. Quant aux conditions d'ad-
ission, le ministère devra en fixer les normes, pour éviter de trop
rands écarts d'un institut à l'autre; la direction de chaque institut
evra ensuite en faire l'application elle-même, en tenant compte des
nditions propres à la région et avec la collaboration de conseillers
u ministère. Enfin, comme le ministère décernera le diplôme final,
service aura la responsabilité des examens qui compteront pour
diplôme. Cela ne veut pas nécessairement dire qu'il devra pré-
arer lui-même des épreuves et en assurer la correction: nous avons
énoncé plus haut le « bachotage » et le climat stérilisant que
sque d'engendrer un tel système. Il y aurait lieu ici, comme
our les établissements secondaires, d'étudier la possibilité d'orga-
iser un régime d'accréditation des instituts ou même des départe-
ents, tenant compte en particulier de la qualification et de l'expé-
ence du personnel enseignant : on inciterait ainsi les corporations
élever la qualité de l'enseignement et on protégerait les étudiants
ntre les dangers que comporte tout système d'examens officiels.

Aménagement et planification

99. Le ministère de l'Éducation, par la Direction de l'organisation
olaire, aura une part importante dans l'aménagement et la mise
n train des instituts. Sa première fonction sera d'en établir la
épartition, en collaboration avec la direction de la planification,
ans le cadre de la carte scolaire. Un institut devra nécessairement
voir comme bassin d'alimentation plusieurs commissions scolaires

régionales, sauf dans les villes importantes. Nous avons établi
1,500 le nombre d'étudiants d'un institut. Si l'on estime qu'envir
la moitié de tous les élèves de 11e année continuent présentemen
leurs études, il faudrait que la région desservie par un institut
compte pas moins de 1,500 élèves inscrits en 11e année pour fourn
le contingent d'étudiants nécessaires en 12e année. Ces donnée
permettent d'établir à une trentaine environ le nombre d'institu
nécessaires dans la province, dont quelques-uns de langue anglais
La carte des instituts une fois établie, la Direction de l'organisati
scolaire aura une lourde tâche d'assistance auprès des corporatio
naissantes. Pour éviter des erreurs malheureuses dans une entr
prise aussi nouvelle, elle devra leur fournir l'aide de conseillers q
auront bien compris le sens de l'institut et serviront de spécialiste
particulièrement en matière pédagogique. Le ministère devra pre
dre garde d'intervenir trop directement dans la mise en marche d
campus de crainte d'inhiber l'initiative locale; c'est lui pourta
qui, par un corps de conseillers sûrs, pourra promouvoir le progr
rapide de ces campus et parer aux erreurs qui pourraient en co
promettre l'avenir. Enfin, de la même façon le ministère apporte
toute l'aide nécessaire aux conseils d'administration des institu
dans les plans qu'ils seront appelés à dresser pour les développe
ments futurs. Ainsi, le ministère devra fixer des normes pou
l'équipement (laboratoires, ateliers, bibliothèques) autant pour év
ter les dépenses abusives que les erreurs dues à l'ignorance ou
l'inexpérience.

Commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel

300. Nous avons recommandé dans la première tranche de not
rapport la création de trois commissions pour assister le Conse
supérieur de l'éducation: une commission de l'enseignement él
mentaire et secondaire, une commission de l'enseignement techniqu
et professionnel et une commission de l'enseignement supérieu
La « Loi instituant le ministère de l'éducation et le Conseil supé
rieur de l'éducation » a modifié notre recommandation sur ce poi
en scindant la commission de l'enseignement élémentaire et secon
daire et en créant quatre commissions au lieu de trois. De plu
notre pensée s'est précisée particulièrement en ce qui concern
l'intégration de l'enseignement technique avec l'enseignement s
condaire général et l'enseignement pré-universitaire. Nous avon
insisté sur le caractère polyvalent de l'enseignement secondaire e
des instituts. Dans ce contexte, nous croyons qu'une commissio
de l'enseignement technique et professionnel ne se légitime plus
les spécialistes de l'enseignement technique et professionnel d
vraient plutôt collaborer avec les représentants de l'enseignemen
secondaire et de l'enseignement pré-universitaire pour favoriser l
polyvalence souhaitée. De plus, on doit reconnaître que les troi
autres commissions correspondent à des niveaux d'enseignemen
tandis que la commission de l'enseignement technique et profes

onnel représente un contenu d'enseignement qui vient recouper
moins deux de ces niveaux. Ces considérations nous amènent
recommander que la commission de l'enseignement technique et
rofessionnel soit transformée pour constituer la commission de
enseignement pré-universitaire et professionnel. Les membres
e cette commission seraient nommés de la même façon que ceux
es autres commissions, c'est-à-dire, par le Conseil supérieur de
éducation après consultation des organismes intéressés. En
occurrence, ils seraient nommés après consultation des corporations
es instituts, des établissements qui collaboreront avec les instituts,
es professeurs de l'enseignement pré-universitaire et profes-
ionnel ainsi que des universités et des représentants du marché
u travail pour lesquels préparent les instituts.

Perspectives d'avenir

01. Nous sommes bien conscients de proposer des transforma-
ions profondes du système d'enseignement, qui exigeront une adap-
ation dont on ne peut compter qu'elle se fera du jour au lendemain.
e niveau de l'enseignement pré-universitaire et professionnel pren-
ra forme progressivement, peut-être suivant des voies encore im-
révisibles. Nous savons aussi qu'on demandera des sacrifices consi-
érables à des institutions et à des personnes, en particulier du
ecteur privé: universités de langue française et de langue anglaise,
ollèges classiques, écoles normales, instituts familiaux. Les uni-
ersités devront renoncer à certains enseignements qu'elles ont
ssumés traditionnellement; les autres institutions devront perdre
ne partie de leur entité propre, s'intégrer dans des ensembles plus
astes, abandonner une part de leur autonomie au profit du secteur
ublic. Nous sommes cependant persuadés que de toute manière
es institutions — comme elles le savent bien elles-mêmes — ne
euvent plus garder leur ancienne liberté individuelle et sont appe-
ées à se fusionner ou à s'intégrer dans des ensembles d'un type
u d'un autre. C'est aussi notre conviction que dans l'évolution en
ours, un secteur ou un niveau complet d'enseignement ne peut
lus être confié en totalité au seul secteur privé: l'enseignement
st maintenant une préoccupation de toute la société, qui en a la
esponsabilité et doit l'exercer. Il est sûr que c'est dans la voie
du regroupement que devra s'engager l'enseignement dans les pro-
haines années: c'est l'orientation qui répond aux développements
le la science, de la pédagogie et de la société moderne. La réalisation
oncrète de cette idée pourra prendre des formes variables: l'es-
entiel est que celles-ci respectent l'esprit et les objectifs de ce
ouveau type d'enseignement et servent au premier chef les inté-
êts de la jeunesse et de la nation.

Conclusions et recommandations

302. Les paragraphes précédents se résument en un certain nombre de propositions.

(82) **Nous recommandons que l'Etat favorise la scolarisation du plus grand nombre d'étudiants jusqu'à la 13e année d'études inclusivement et adopte les mesures nécessaires pour donner à ces jeunes adultes un enseignement approprié et de haute qualité.**

(83) **Nous recommandons qu'à cette fin soit établi un niveau d'études complet en lui-même, d'une durée de deux années après la 11e année, qui soit nettement distinct à la fois du cours secondaire et de l'enseignement supérieur.**

(84) **Nous recommandons que ce cours soit l'étape préparatoire nécessaire aux études supérieures pour ceux qui s'y destinent et, pour les autres, une phase terminale de formation générale et de formation professionnelle préparant directement à la vie.**

(85) **Nous recommandons que ce cours d'études porte le nom d'enseignement pré-universitaire et professionnel pour marquer son caractère polyvalent, et que les établissements où il se donnera portent le nom d'instituts.**

(86) **Nous recommandons que le programme des études pré-universitaires et professionnelles soit très souple, basé sur une grande variété de cours.**

(87) **Nous recommandons que le programme de chaque étudiant comporte des cours communs, des cours de spécialité, des cours complémentaires à la spécialité dans une proportion d'environ un tiers pour chaque catégorie.**

(88) **Nous recommandons que tous les étudiants qui se destinent aux études supérieures fassent au moins deux années d'études à l'institut pré-universitaire et professionnel avant d'être admis à l'université.**

(89) **Nous recommandons que les étudiants puissent aisément compléter durant l'été ou par une troisième année un programme de cours qu'ils désirent suivre pour parfaire leur formation ou pour être admis à l'enseignement supérieur.**

(90) **Nous recommandons que les universités abandonnent le plus tôt possible tout enseignement général et professionnel à ce niveau.**

91) Nous recommandons que les institutions qui dispensent présentement un enseignement supérieur à la 11e année — universités, collèges classiques, instituts de technologie, écoles d'arts et de musique, écoles normales, instituts familiaux, collèges privés et autres écoles professionnelles, — soient appelés à collaborer à la création des instituts par le regroupement de leur personnel enseignant, de leurs immeubles et de leur équipement scolaire.

92) Nous recommandons que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'Etat mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot.

93) Nous recommandons que la corporation soit formée de membres nommés par le ministre de l'Education suivant des listes fournies par des groupements ou organismes locaux intéressés, tels que les établissements d'enseignement susceptibles de collaborer à l'institut, les associations de professeurs intéressées, les associations de parents, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, des représentants de l'industrie, du commerce et des unions ouvrières de la région, l'institution d'enseignement supérieur la plus rapprochée.

(94) Nous recommandons que la corporation ne compte pas plus de douze membres, nommés pour un mandat de cinq ans renouvelable une seule fois.

(95) Nous recommandons que les corporations des instituts aient comme première fonction de dresser l'inventaire des ressources d'enseignement à ce niveau dans la région et de réaliser la mise en commun de ces ressources.

(96) Nous recommandons que les corporations des instituts aient comme seconde fonction de planifier et d'organiser de véritables campus en vue d'y opérer le plus rapidement possible le regroupement de tous les étudiants des 12e et 13e années.

(97) Nous recommandons que des maisons d'étudiants soient prévues pour que la distance géographique ne

constitue pour personne un obstacle à la fréquentation de l'institut.

(98) Nous recommandons qu'un institut ne compte pas moins de 1,500 étudiants, pour être en mesure d'offrir l'enseignement le plus diversifié et de la meilleure qualité possible.

(99) Nous recommandons que la direction pédagogique de l'institut soit confiée à un principal, secondé par deux ou trois assistant-principaux, des chefs de départements et des professeurs élus par leurs collègues.

(100) Nous recommandons que l'on associe de diverses manières à la direction et à la bonne marche de l'institut les représentants des étudiants.

(101) Nous recommandons que la direction de l'enseignement pré-universitaire et professionnel se situe dans le ministère de l'Education.

(102) Nous recommandons que la Direction des programmes et des examens du ministère de l'Education assume la responsabilité pédagogique de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et s'assure à cette fin les conseils et la collaboration d'universitaires et de spécialistes.

(103) Nous recommandons que la Direction de l'organisation scolaire, en collaboration avec la Direction de la planification, prépare une carte des instituts de la province et qu'elle apporte toute l'assistance nécessaire aux corporations pour l'aménagement et l'organisation des instituts.

(104) Nous recommandons que la commission de l'enseignement technique et professionnel du Conseil supérieur de l'éducation soit transformée pour constituer la commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel.

(105) Nous recommandons que la commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel soit nommée par le Conseil supérieur de l'éducation après consultation des corporations et associations de professeurs des instituts, et après consultation des universités et du monde du travail pour lesquels se préparent les instituts.

106) **Nous recommandons que le ministère de l'Education établisse les normes et les critères pour l'admission des élèves, laissant à chaque institut le soin de les appliquer en tenant compte des particularités de la région et avec la collaboration de conseillers du ministère.**

107) **Nous recommandons qu'au terme de leurs cours, les étudiants se voient décerner un diplôme officiel accordé par le ministère de l'Education.**

108) **Nous recommandons que la direction des programmes et des examens prévoie en vue de ce diplôme un système d'épreuves qui évite le « bachotage » et qu'on étudie à cette fin la possibilité d'établir un régime d'accréditation des instituts d'après des critères précis et reconnus.**

109) **Nous recommandons que les instituts offrent un enseignement du soir aux adultes désireux de poursuivre les études de ce niveau et collaborent activement aux initiatives de culture populaire qui feront appel à leur concours.**

CHAPITRE VII

L'enseignement supérieur

Introduction

03. La réforme générale de l'enseignement que nous proposons e répercutera sur l'enseignement supérieur. En particulier, la réation de l'enseignement pré-universitaire et professionnel aura omme conséquence que les universités, françaises et anglaises, ecevront tous leurs étudiants après une 13e année d'études, vers âge de 18 ou 19 ans; c'est plus tôt qu'elles en avaient l'habitude our les bacheliers des collèges classiques et plus tard pour les tudiants qu'on recevait après une 11e ou une 12e année. La struc- ure de l'enseignement supérieur devra donc subir des transforma- ions assez profondes. Mais ce n'est là qu'un aspect de la réforme e l'enseignement supérieur. Les universités du Québec, comme elles de tous les pays, affrontent des problèmes considérables et s'interrogent sur leur avenir. Le nombre d'étudiants a plus que riplé depuis une quinzaine d'années et les prévisions les plus mo- érées permettent d'affirmer que ce ne sont encore que les remières vagues d'une marée montante qui va déferler sur l'uni- ersité. Devant ce phénomène nouveau et unique dans l'histoire es universités, on s'inquiète d'un appauvrissement possible de enseignement supérieur, on s'interroge sur les modes de sélection t d'orientation des étudiants, on cherche des solutions à la pénurie e personnel enseignant qualifié et au manque de ressources. En même temps, l'enseignement supérieur doit évoluer au rythme ccéléré du progrès des connaissances dans tous les domaines. Des hercheurs américains ont calculé que depuis le début de l'ère hrétienne, les connaissances ont doublé une première fois en 1750, ne deuxième fois en 1900, une troisième fois en 1950 et — ce qui evient incroyable — une quatrième fois en 1960. Sans nous pro- oncer sur l'exactitude de ces calculs, on peut dire qu'ils fournissent n assez bon indice du rythme d'accumulation des connaissances que 'université se doit de dispenser. L'enseignement supérieur doit même progresser à un rythme plus rapide encore si l'on admet que

la recherche est une fonction aussi essentielle à l'université qu'
l'enseignement. Ajoutons à cela que l'université subit le contrecou
des transformations de la société moderne: nouveau statut de l
femme, changement de la structure du marché du travail, dévelo
pement des loisirs, des communications de masse et de la technologi
élévation du niveau de vie. Il en résulte que les étudiants, l'opinio
publique et la société en général ont à l'endroit de l'université de
exigences jusqu'ici inconnues. C'est dire qu'administrateurs, pr
fesseurs et chercheurs de l'enseignement supérieur ont à faire fac
au même moment à des tâches redoutables. Tels sont quelques-un
des problèmes que nous allons analyser dans ce chapitre. Nous pr
senterons d'abord la réforme que nous jugeons nécessaire dans l
structure de l'enseignement supérieur; nous aborderons ensuite le
problèmes de développement des institutions d'enseignement supé
rieur; nous exposerons certaines exigences fondamentales de l'ad
ministration et de la vie de ces établissements; nous verrons enfi
comment devrait s'opérer une coordination à ce niveau d'ense
gnement.

I

Structures de l'enseignement supérieur

Définition et nature des études supérieures

304. Une fois admis le niveau de l'enseignement pré-universitair
et professionnel d'une durée de deux ans, nous croyons que tou
l'enseignement qui y fait suite, c'est-à-dire qui se situe au-del
de la 13e année doit être défini comme un enseignement supérieu
On n'a pas été habitué à définir ainsi l'enseignement supérieu
qu'on a généralement entendu comme un enseignement d'un certai
type ou d'une certaine qualité, réservé à une très faible minorit
d'étudiants. Nous croyons que l'on doit plutôt le définir comm
un niveau d'études, quel qu'en soit le contenu. Après une 13
année d'études, la spécialisation et la densité de tout enseignemen
— qu'il s'agisse de sciences appliquées ou des études les plu
abstraites — doivent être telles qu'on puisse vraiment le situer a
sommet de la pyramide du système d'enseignement. C'est pourquo
nous recommandons que l'on définisse l'enseignement supérieu
comme l'ensemble des études qui se situent au-delà de la 13e année
Le problème qui se pose alors est celui du type d'enseignemen
qu'il faut offrir à ce niveau et de la structure des institutions qu
vont l'assurer. Nous reviendrons plus loin sur l'enseignement de
sciences appliquées et de la technologie. On a beaucoup discuté
ici comme ailleurs, du degré de spécialisation que doit comporte
le premier diplôme universitaire et du cadre institutionnel o
doivent se situer ces études. C'est en somme le problème de l
nature des études universitaires qui est ici posé, pour tenir compt
à la fois de la diversité d'aptitudes et d'intérêts chez les étudiants
du développement des connaissances et des exigences du marché

travail. Pour mieux comprendre les problèmes qui se posent ns la province, il sera utile de faire d'abord un rapide tour horizon de la situation en France, en Angleterre, en Écosse et x États-Unis, c'est-à-dire dans les pays qui ont le plus directement influencé notre système d'enseignement supérieur.

La licence française

5. En France, le baccalauréat, premier diplôme universitaire, ût le cycle des études secondaires au terme de douze années de olarité. L'étudiant entreprend donc ses études universitaires rs l'âge de 18 ans. En principe, le baccalauréat ouvre la porte s études supérieures; en pratique, l'étudiant doit d'abord faire e ou deux années soit de propédeutique, c'est-à-dire d'études réliminaires à l'admission en licence dans la faculté de son choix, it de classe préparatoire au concours de l'une des Grandes Écoles lasses de première supérieure, communément appelées de khâgne » ou de « taupe »). La propédeutique se fait à l'université ême, dans le cadre des quatre grandes facultés traditionnelles: édecine, sciences, droit et science économique, lettres et sciences umaines; elle est sanctionnée par un certificat général ou par un plôme général selon la faculté. Les classes préparatoires aux randes Écoles se font dans certains lycées, ne sont couronnées aucun diplôme et permettent aux étudiants de se présenter à un oncours d'entrée à l'une des Grandes Écoles. On peut donc dire que s Grandes Écoles sont très sélectives, n'admettant que sur concours; les facultés, ouvertes en principe à tout bachelier, ont progressivement établi un barrage par le système de la propédeutique. ar ailleurs, propédeutique et classe préparatoire aux Grandes coles servent à spécialiser progressivement l'étudiant dans l'orientation de son choix. Dans les facultés de droit et de médecine et ans les Grandes Écoles, la spécialisation définitive débute au terme e la propédeutique ou de la classe préparatoire. Dans la faculté des iences et la faculté des lettres et des sciences humaines, c'est par n système de certificats, c'est-à-dire de concentration dans une iscipline ou une matière, que l'on a voulu établir une spécialisation rogressive: l'étudiant obtient la licence en préparant quatre ou inq certificats en deux ou trois ans. À l'exception de l'Université e Paris qui offre un nombre impressionnant de certificats, les utres universités n'en peuvent offrir qu'un nombre limité. C'est ux niveaux suivants, Diplôme d'études supérieures et doctorat, que e fait définitivement la spécialisation poussée dans une branche u savoir. On voit donc que le système français, d'une part oblige un choix définitif pour une faculté ou une Grande École dès le erme des études secondaires et d'autre part permet une spécialisation progressive. La licence peut être plus ou moins spécialisée elon les facultés et selon le choix des certificats.[1]

1) Pour une bonne vue d'ensemble de l'enseignement universitaire français, on peut consulter en particulier la *Revue de l'enseignement supérieur*, 1964, no 1.

Le B.A. anglais

306. En Angleterre, l'étudiant peut entrer à l'université ent
17 et 20 ans après douze, treize ou même quatorze années d'étud
commencées à l'âge de cinq ans au lieu de six comme en France. I
certificat qu'il obtient au terme de ses études secondaires ne l
ouvre cependant pas automatiquement la porte de l'université :
doit avoir passé le certificat à un certain niveau et se présenter à d
concours organisés par les différentes universités. C'est à cause
ce système très sélectif qu'un nombre croissant d'étudiants font deu
et même trois fois la dernière année du cours secondaire (« Sixt
Form »), en prenant chaque fois des options différentes; c'e
aussi ce qui fait que l'Angleterre compte moins d'étudiants un
versitaires que la France et que la plupart des pays européen
Admis à l'université, l'étudiant anglais obtient son B.A. génér
lement après trois ans, parfois quatre. On distingue entre le B.
« Honours », fortement spécialisé dans une ou deux discipline
et le « Pass » B.A. de nature plus générale. Suivant une longu
tradition caractéristique de l'enseignement supérieur anglais,
très grande majorité des étudiants sont inscrits au B.A. « Honours
plus étroitement spécialisé que la licence française. Toutefoi
même l'étudiant inscrit au B.A. « Honours » doit suivre d
cours en dehors de son sujet principal au moins durant sa premiè
année et souvent durant ses trois années. La plupart des unive
sités anglaises distinguent la faculté des sciences de la faculté d
Arts, celle-ci étant à peu près l'équivalent de la faculté des lettr
et des sciences humaines de l'université française; la faculté d
sciences accorde, généralement après trois ans, un B. Sc. fortemen
spécialisé dans une des disciplines scientifiques. On a traditio
nellement considéré en Angleterre que le B.A. et le B. Sc. étaien
suffisamment spécialisés pour qu'on se dispense d'un enseignemen
magistral au niveau des études « post-graduate » (M.A. ou Ph.D.)
les études consistent alors plutôt en travaux de recherches pou
suivis sous la direction individuelle d'un tuteur ou directeur. Ceper
dant le rapport Robbins a proposé que, sans abandonner la spécia
lisation caractéristique du système anglais, on introduise au niveau
du B.A. plus de cours en dehors de la spécialité, qu'on accorde plu
d'attention aux étudiants qui désirent un cours moins spécialis
qu'on élargisse la formation « post-graduate » trop exclusivemen
centrée sur la préparation d'une thèse et qu'on y introduise u
peu d'enseignement systématique et des séminaires.(2)

Le M.A. écossais

307. À l'opposé de l'Angleterre, l'Écosse s'est toujours distingué
par le caractère très général de son enseignement universitaire d
premier grade. Très marquée au XVIIIe siècle, cette différenc
s'est aujourd'hui amenuisée; elle demeure cependant encore impor

(2) Pour plus de renseignements sur le "Sixth Form" et l'enseignement supérieur anglais et écossais
voir en particulier : *15 to 18*, Report of the Central Advisory Council for Education — England
(Rapport Crowther), 1959, et *Higher Education*, Report of the Committee on Higher Education
(Rapport Robbins), 1963.

nte. L'université écossaise ne connaît pas le B.A.; le premier plôme universitaire est le M.A. ou le B. Sc. L'un et l'autre btiennent après trois années d'études; ils sont aussi peu spécialisés ue le « Pass » B.A. d'Angleterre, l'accent étant mis sur la formation nérale de l'étudiant. Les étudiants peuvent cependant aussi opter ur un M.A. « Honours », qui exige quatre années, dont les deux emières sont consacrées à des études générales durant lesquelles tudiant doit prouver son aptitude pour la discipline dans laquelle veut se spécialiser. Le rapport Robbins constate que l'opinion ossaise est encore largement favorable aux études générales à ce veau et recommande le maintien de cette tradition pour l'Écosse.

98. C'est toujours au terme d'une scolarité de douze ans que étudiant américain peut être admis dans un « college », une Faculty of Arts and Science » d'une université ou dans une aculté spécialisée. Les étudiants sont admis soit sur étude de ur dossier, soit d'après les résultats de tests; les plus brillants ont reçus dans les grandes universités, les autres trouvent généralement toujours une place dans les universités moins importantes, s « colleges » ou les « junior colleges ». Après quatre années études « undergraduate », l'étudiant obtient le B.A., ou le B.Sc., l'un ou l'autre des nombreux baccalauréats spécialisés. A la fin u 19e siècle, l'université américaine, rompant avec la tradition uropéenne de l'enseignement classique, adopta le principe d'un oix libre de cours pour chaque étudiant, dans un large éventail options (« elective principle »). C'est l'application de ce principe ui a permis aux États-Unis de devenir le pays où l'enseignement upérieur reçoit la proportion la plus élevée de jeunes au monde; est par ailleurs l'abus de ce principe qui a déprécié l'enseignement upérieur américain, où des cours de grec, de physique, de premiers ins et de couture étaient mis sur un pied d'égalité. On a dû evenir à l'organisation de choix raisonnés à l'intérieur d'un nombre mité d'options. Malgré des différences parfois très considérables ntre les quelque deux mille institutions universitaires américaines, n peut dire qu'en général l'université américaine offre à l'étudiant choix entre un baccalauréat spécialisé, du type « Honours » et n baccalauréat moins intensément spécialisé dans un sujet major » souvent accompagné d'un sujet « minor ». Cependant, auf pour certains étudiants (en génie), le programme de la preière année et même de la deuxième année demeure assez général; étudiant doit faire un choix raisonné de cours variés dans un ventail d'options. Même l'étudiant inscrit au B. Sc. doit généraement suivre certains cours non-scientifiques. Le début du cours undergraduate » est en quelque sorte une fin d'études secondaires. 'est ce qui fait que le B.A. et les autres baccalauréats américains ont moins spécialisés que les licences françaises et que le B.A. Honours » d'Angleterre.

Le B.A. américain

Conclusions: spécialisation graduelle et sélection

309. La première conclusion générale qui se dégage de cet exame c'est qu'à des degrés divers et par des voies différentes, le premi diplôme universitaire (licence ou diplôme de « Bachelor ») est gén ralement spécialisé dans une ou deux disciplines principales. Mên le B.A. « General » ou « Pass » anglais ou américain comporte u certaine concentration dans un ou deux sujets (« major », « minor » On pourrait à ce sujet tracer une ligne allant d'un pôle extrême l'autre. La France et l'Angleterre ont le système qui impose le plu de spécialisation aux étudiants tandis que l'Écosse est au pôle o posé, obligeant tous les étudiants à une formation générale beaucou plus longue; entre ces deux pôles, les États-Unis se situent à mi-ch min avec un système plus libre, plus souple, mais aussi plus spécial sé que celui de l'Écosse. En second lieu, on a pu constater que spécialisation tend à être progressive, graduelle. Par des moye différents (classes préparatoires, certificats, cours à options), ch que système d'enseignement conduit par étapes à une spécialisati définitive. Celle-ci peut être plus tardive aux États-Unis et surto en Écosse; elle vient plus tôt en France et en Angleterre. troisième lieu, l'enseignement supérieur est sélectif à des degr divers selon le pays: celui des États-Unis est le plus démocratiq et le plus ouvert, celui d'Angleterre est le plus sélectif, celui de France se situe à mi-chemin entre les deux. Enfin, pour éviter d donner à ce tableau une allure trop statique, il faut ajouter qu l'enseignement supérieur connaît dans tous ces pays une évolutio que les structures et la pédagogie sont remises en question et qu de profondes réformes s'opèrent ou se préparent partout.

Les universités anglaises du Québec

310. Où se situent les universités du Québec dans le tableau qu nous venons de brosser? Les universités d'expression anglais pour leur part, ont à leur origine subi l'influence écossaise pour c qui est de l'Université McGill, et l'influence des vieilles universit anglaises pour ce qui est de l'Université Bishop's. Toutes deux on cependant été de plus en plus marquées par l'évolution des univer sités américaines, surtout depuis le début du siècle. Cette dernièr influence a été encore plus forte sur l'Université Sir Georg Williams, de fondation récente. Parmi les « colleges » anglo-catho liques, Loyola College et Marianopolis se sont éloignés du cour classique traditionnel, notamment depuis la dernière guerre mon diale, et ont aussi utilisé le modèle américain. Dans toutes ces uni versités et tous ces « colleges », le B.A. « Honours », assez fortemen spécialisé, n'attire qu'une minorité d'étudiants; le cours est d'ailleur exigeant et très sélectif. La majorité des étudiants reçoivent u B.A. général, avec concentration dans une ou deux matières prin cipales (« major » ou « concentration »). La première année, e même les deux premières années continuent la formation générale qui peut d'ailleurs se poursuivre durant les quatre années d'étude « undergraduate ». C'est par des cours-options que l'étudian

progresse dans sa formation et s'initie graduellement à une spécialité. Pour ce qui est de la sélection des étudiants, les universités de langue anglaise du Québec sont plus sélectives que les universités américaines, mais le sont moins que les universités d'Angleterre.

Les universités françaises du Québec

11. Dans l'université canadienne-française, on doit distinguer nettement selon qu'il s'agit du baccalauréat ès arts ou des baccalauréats spécialisés. Le baccalauréat ès arts a été traditionnellement un diplôme décerné par l'université, couronnant des études faites d'ordinaire dans des établissements sous le contrôle des facultés des arts: l'objectif en était une formation générale en lettres, en philosophie, en mathématiques et en sciences. Depuis quelques années, on y a introduit une certaine diversification par des sections et des options; étant donné le nombre limité de ces sections et des options, le baccalauréat ès arts demeure plus général que le B.A. américain. Bien que leur contenu soit différent, on observe ici une étroite parenté entre le baccalauréat ès arts canadien-français et le M.A. écossais, tant dans leur conception que dans leur évolution récente. Quant aux étudiants admis dans une faculté après une 12e année scientifique (ou la nouvelle 11e), ils reçoivent un baccalauréat beaucoup plus spécialisé que le B.A. « Honours » américain ou canadien-anglais: c'est le cas des baccalauréats en sciences appelés B.Sc. qui sont du type du B.A. ou du B.Sc. « Honours » d'Angleterre; le baccalauréat en commerce est cependant moins fortement spécialisé, à l'exemple du baccalauréat américain. Dans certains cas (sciences sociales, commerce), le cours comporte l'équivalent d'une ou deux années de formation générale; dans le cas du B.Sc. canadien-français, l'enseignement est spécialisé durant les quatre années de cours. On peut donc dire que l'université canadienne-française se situe en même temps près des deux pôles opposés de la ligne que nous avons tracée plus haut : par ses baccalauréats spécialisés, elle se place au pôle de spécialisation représenté par la France et l'Angleterre; par son baccalauréat ès arts, elle se situe au pôle de culture générale représenté par l'Écosse. Pour ce qui regarde la sélection, le cours du baccalauréat ès arts avait toujours accueilli tous ceux qui se présentaient; il est récemment devenu un peu plus sélectif par suite de l'affluence de candidats. Par contre, l'admission aux baccalauréats spécialisés est sélective et dépend soit des dossiers, soit d'examens pré-requis, soit des deux à la fois.

Le baccalauréat ès arts

12. Ce tour d'horizon permet maintenant de mieux poser les problèmes de la structure de notre enseignement supérieur et d'en indiquer les solutions. Tout d'abord, le baccalauréat ès arts des universités canadiennes-françaises demeure encore beaucoup trop général, malgré les modifications considérables qu'on y a apportées depuis quelques années. Le développement moderne des connaissances exige que l'étudiant restreigne progressivement ses centres

d'intérêts pour se concentrer dans un univers du savoir: ceci impos
une spécialisation plus hâtive, c'est-à-dire vers l'âge de 18 ou
ans. On doit d'ailleurs affirmer que la formation de l'esprit ne
termine pas avec la fin des études générales: elle se poursuit p
l'étude intensive d'une discipline. De plus, on constate souve
chez un certain nombre d'étudiants qui poursuivent trop longtem
des études générales une certaine fatigue qui risque de tuer l'esp
de recherche, l'habitude du travail, l'initiative personnelle. Cett
première conclusion est déjà reconnue e. acceptée par les faculté
des Arts qui ont cherché à orienter les nouveaux programmes dan
ce sens: la dispersion des étudiants dans une centaine de collège
a cependant rendu impossible une réforme profonde, le nombre de
options offertes dans chaque collège ne pouvant être que réduit
C'est ce qui a conduit les facultés des Arts à proposer récemmen
que l'enseignement des années « collégiales » ne soit donné qu
dans quelques établissements sélectionnés.

La formation générale à l'université

313. À l'exemple des universités américaines, on fait porter
nos universités une part trop considérable de la formation général
des étudiants qui leur arrivent après une 11e ou une 12e année
Cela est particulièrement vrai des universités anglaises du Québec
c'est aussi vrai, à un degré moindre, de certaines facultés de
universités canadiennes-françaises qui admettent les étudiants
ce niveau, (commerce, sciences sociales, sciences, génie). Les étu
diants n'arrivent pas à l'université avec une formation général
suffisante: le cours secondaire n'est pas assez long pour parfair
sa tâche de façon satisfaisante, les étudiants le terminent san
avoir encore la maturité nécessaire, la spécialisation qu'impose l
section scientifique des écoles publiques de langue française abouti
à une formation étriquée. Cependant, les universités sont générale
ment mal préparées à combler cette lacune: leur enseignement es
assuré par divers spécialistes dont un petit nombre seulemen
acceptent d'être ce que les Américains appellent des « généralistes »
les classes sont trop nombreuses pour que chaque étudiant béné
ficie comme il le devrait des cours qu'il suit; les étudiants son
d'ailleurs souvent pressés de passer aux études plus spécialisée
de leur choix et subissent cet enseignement comme une corvée
Avec le nombre croissant d'étudiants attendus dans les universités
la situation ne pourra que s'aggraver et les problèmes d'orien
tation se multiplier. De plus, les universités auront beaucoup
faire, comme nous le verrons plus loin, pour faire progresser l
recherche et l'enseignement avancé au-delà du premier grade. Aux
États-Unis, étant donné le grand nombre et la diversité des uni
versités, le poussée démographique n'entrave pas le développement
des études « graduate » et de la recherche. La situation est bien
différente au Québec, où les universités anglaises et françaises

ıu nombreuses, ont encore beaucoup à faire pour développer les udes avancées.

L'enseignement spécialisé à l'université

14. Ces conclusions viennent renforcer notre recommandation a chapitre VI, à savoir que l'université devra abandonner la res- onsabilité de la formation générale qui lui incombe trop encore, e façon à pouvoir se consacrer à un enseignement vraiment pécialisé. La formation générale devra être donnée par l'ensei- nement secondaire et complétée par l'enseignement pré-universi- aire et professionnel. Ce dernier permettra aussi, comme nous avons vu, une meilleure orientation des étudiants et un début de pécialisation. Dans les universités de langue anglaise, les étu- iants entreront deux ans plus tard que présentement : ils auront cquis à l'institut la culture que donnent les deux premières années u « college ». Les universités de langue française recevront deux ns plus tôt les étudiants qui entrent présentement avec le bacca- auréat ès arts; ou bien on peut aussi dire que ces étudiants entre- ont à l'université deux ans plus tard, si on considère qu'ils sont pré- ntement inscrits à la faculté des Arts après leur 11e année. uant aux étudiants venant du secondaire public, ils entreront u moins une, sinon deux années plus tard. Ainsi, les étudiants qui ntrent présentement à l'université trop tôt auront pu parfaire ur formation générale dans des établissements qui s'y consacre- ont vraiment; ceux qui reçoivent présentement une trop longue ormation générale au cours classique débuteront plus tôt dans s études spécialisées. De plus, la distinction entre l'enseignement econdaire et pré-universitaire d'une part, l'enseignement supérieur 'autre part, sera plus nettement établie : on n'attribuera plus à ce ernier une fonction de formation générale, il ne sera chargé ue d'un enseignement spécialisé. Sans doute y aura-t-il un ensei- nement spécialisé même au niveau secondaire pour ceux qui se irigeront vers des métiers; de même l'enseignement pré-universi- aire et professionnel comportera-t-il une part importante de spé- ialisation lorsqu'il sera terminal ou quasi terminal. L'un et l'autre orteront cependant la responsabilité de donner à tous une culture énérale de base, que l'enseignement supérieur devra prendre pour cquise.

Différents degrés de spécialisation

15. Puisque nous proposons une plus forte spécialisation du pre- nier diplôme universitaire que celle des études conduisant à l'actuel accalauréat ès arts, on doit se demander s'il ne faudra accepter à l'avenir qu'un diplôme fortement spécialisé du type de la icence française ou du B.A. « Honours »; ou si l'on peut aussi econnaître un premier diplôme universitaire plus général avec oncentration dans certaines matières. La réponse à cette ques- ion doit tenir compte des besoins des étudiants et des exigences u marché du travail. Il faudra en effet qu'à l'avenir le premier

grade universitaire puisse être terminal pour un nombre asse
élevé d'étudiants. Cela est déjà le fait pour les Canadiens d
langue anglaise qui, après l'obtention du B.A., entrent direc
tement dans l'industrie, les affaires ou l'administration publique
les Canadiens français ont toujours considéré leur baccalauréa
ès arts comme un diplôme intermédiaire donnant accès à l'un
versité. Dans la mesure où un plus grand nombre d'étudiant
viendront à l'université et où, en même temps, le premier diplôm
universitaire sera plus spécialisé, on peut prévoir qu'un nombr
élevé d'étudiants ne continueront pas leurs études au-delà de c
niveau : les études plus avancées ne devront d'ailleurs être ou
vertes qu'à ceux qui en manifesteront vraiment les aptitudes e
le goût. Or, s'il existe des emplois pour des candidats titulaires d
diplômes très spécialisés (particulièrement dans les sciences e
le génie), il existe aussi un vaste marché pour des candidats moin
spécialisés : des industries, des administrations recherchent c
genre de candidats qu'elles spécialisent elles-mêmes progressivemer
en fonction de besoins particuliers en cadres supérieurs. Pa
ailleurs, on peut aisément constater qu'un certain nombre d'étu
diants préfèrent pour diverses raisons un cours plus polyvalen
moins spécialisé, conduisant par exemple, à un diplôme en science
plutôt qu'en physique ou en chimie, en sciences sociales plutôt qu'e
économique ou en anthropologie. En Angleterre, le rapport Crow
ther et le rapport Robbins ont tous deux recommandé d'accorde
plus d'attention à ces étudiants et au type d'emplois qui leur son
ouverts; en France, des professeurs des facultés des lettres et de
sciences remettent en question la rigidité des licences, des pro
grammes et de l'actuel système des certificats. Au moment où le
pays qui connaissent l'enseignement le plus spécialisé cherchent
assouplir les cadres de l'enseignement supérieur, à élargir le
possibilités d'options, à tenir compte d'un marché du travail e
expansion nous devons hésiter à pousser nos universités uniquemen
vers un premier diplôme comportant une spécialisation tro
exclusive.

Conclusions:
a) nécessité d'un premier diplôme spécialisé

316. L'analyse qui précède nous permet maintenant de pose
quelques conclusions de grande importance pour l'avenir de notr
système d'enseignement supérieur. Tout d'abord, nous avons re
connu que le baccalauréat ès arts qui termine l'actuel cours classiqu
doit immédiatement céder la place à un premier diplôme universi
taire couronnant des études beaucoup plus spécialisées dans u
champ du savoir. De l'avis de plus en plus général, on reconnaî
qu'il faut sortir de l'équivoque de l'ancien baccalauréat ès arts
situé à mi-chemin entre le baccalauréat d'enseignement secondair
français et le B.A. du « college » américain. Des diplômes appropriés
couronneront la formation générale du cours secondaire, puis du
cours pré-universitaire et professionnel: le premier diplôme univer

taire devra marquer la première étape d'études vraiment spécia-sées. Cependant, nous croyons, pour les raisons énumérées plus aut, que le degré de spécialisation peut varier pour répondre aux esoins différents des individus et du marché du travail. L'ensei-nement supérieur devra offrir aux étudiants à la fois un premier iplôme très fortement spécialisé dans un domaine (comme, par xemple, l'actuel B.Sc. en mathématiques ou la licence en psycho-gie), et un premier diplôme qui, tout en étant plus spécialisé que baccalauréat ès arts actuel, soit plus libre, plus ouvert que les iplômes très spécialisés et permette des arrangements divers. Tout n concentrant ses études dans un domaine plus particulier (lettres, iences, sciences sociales), l'étudiant pourra opter pour un certain ombre de cours complémentaires à son domaine. Les universités e langue anglaise sont plus habituées à cette souplesse et au jeu es options; les universités canadiennes-françaises, aux facultés rop cloisonnées entre elles et aux programmes souvent monoli-iques, auront beaucoup à faire pour assouplir leurs cadres. En ratique, ce premier diplôme moins spécialisé pourra se concevoir e différentes façons, soit à l'intérieur d'une faculté (tels le B.Sc. énéral en sciences, la licence libre en lettres ou un diplôme général n sciences sociales), soit par la collaboration de différents dépar-ements ou de différentes facultés (histoire, géographie et socio-gie; mathématique et économique; biologie, médecine et anthro-ologie; géologie, économique et géographie). Il n'est pas possible 'entrer ici dans le détail de toutes les formules qui s'offrent à esprit; il suffit d'avoir indiqué les intentions qui devront présider cette réforme.

b) caractère terminal du premier diplôme

17. L'étudiant canadien-anglais qui obtenait un B.A. de son niversité, a toujours considéré que ce diplôme avait une valeur en ui-même et suffisait à l'obtention d'un emploi satisfaisant. Par ontre, le titulaire du baccalauréat ès arts canadien-français consi-érait ses études comme incomplètes s'il ne les poursuivait pas nsuite à l'université. L'un et l'autre avaient pourtant accompli uinze années de scolarité. C'est que le diplôme anglais comportait ne certaine spécialisation, tandis que le diplôme français couron-ait jusqu'à ces dernières années une formation générale Nous roposons que désormais le premier diplôme universitaire soit suf-isamment spécialisé, tant dans les universités d'expression fran-aise que dans les universités d'expression anglaise, pour être con-idéré et accepté par tous comme un diplôme qui peut être terminal t mener à un emploi. C'est là une transformation profonde, parti-ulièrement du côté français. Cette transformation est d'autant lus urgente à opérer que le nombre d'étudiants universitaires va ugmenter très rapidement dans les prochaines années : une mino-ité seulement pourra ou voudra continuer des études au-delà de e premier diplôme. Il est nécessaire que tous les autres quittent

l'universaité avec un diplôme reconnu par l'industrie, le monde de
affaires, les grandes administrations.

c) système ordonné de diplômes

318. Nous ne saurions trop insister sur le fait que la réform proposée ne se réalisera pleinement que si désormais un diplôm universitaire dans une même discipline requiert des études même durée dans toutes les universités, anglaises et française du Québec. Il est en effet urgent de sortir de l'anarchie actuell qui résulte de différences trop marquées dans la durée des étude d'une part entre les universités de langue française et les univer sités de langue anglaise, d'autre part entre les universités d langue française elles-mêmes. Ainsi, une maîtrise dans une de sciences sociales exige actuellement à McGill une année de cou après le B.A., deux au maximum; elle en exige trois à l'Universit de Montréal et quatre à l'Université Laval. De tels écarts entraîner évidemment de graves injustices pour les étudiants et deviennen inacceptables dans la mesure où les études plus longues dans un université ont pour effet d'augmenter les dépenses publiques. Un telle situation résultait en partie du fait que le diplôme d « Bachelor » des universités de langue anglaise comportait une plu forte spécialisation que le baccalauréat ès arts, en partie de l'ab sence de coordination entre les universités. Il faut de toute évidenc que le premier diplôme universitaire s'obtienne maintenant a terme d'un même nombre d'années d'études, quelle que soit l'un versité qui le décerne; il faut également que tout autre grad universitaire supérieur au premier diplôme requière la même duré d'études, lorsqu'il s'agit d'une même discipline, quelle que soit l'ins titution qui le décerne. Il faut dire que les universitaires n'ont pa été habitués à accepter les exigences d'une telle coordination ils ont tendance à y voir soit une atteinte à la liberté de leur insti tution, soit une entrave à la concurrence nécessaire entre univer sités. Nous croyons qu'il faut protéger ces deux valeurs, mai qu'il faut également respecter les exigences d'un système d'ensei gnement qui doit être conçu dans l'intérêt des étudiants avant tout Nous souhaitons que le ministre de l'Éducation, à qui la loi confi précisément le soin d'établir « la classification et la nomenclatur des écoles et autres institutions d'enseignement et des diplôme décernés par elles »[1] sache utiliser ses pouvoirs pour ramene l'ordre nécessaire et que toutes les universités collaborent à cett œuvre essentielle.

d) durée des études

319. On n'établira au Québec un système ordonné d'études supé rieures que si les conditions que nous avons énumérées dans le paragraphes précédents sont réalisées: à savoir, que le premie diplôme universitaire soit suffisamment spécialisé, quoique à des

(1) Loi instituant le ministère de l'Education et le Conseil supérieur de l'éducation, article 28.

egrés divers, pour être reconnu comme un diplôme de fin d'études; ue les universités, particulièrement celles de langue française, ssouplissent leurs études pour conduire à des diplômes diverse- ent spécialisés; qu'un diplôme dans une même discipline exige des tudes de même durée dans toutes les universités du Québec. Ces onditions étant posées, il devient relativement aisé de proposer n système d'enseignement supérieur cohérent. Au terme d'une 3e année, les études supérieures de spécialisation en vue d'un remier diplôme universitaire — licence ou grade de « Bachelor » — e peuvent prendre moins de trois ans. A l'heure présente, bien eu de pays occidentaux accordent ce diplôme après moins de 6 et même 17 années d'études. Il faut en effet reconnaître que accumulation des connaissances dans toutes les branches du savoir ntraîne des études plus longues; sans céder indûment à cette ten- ance, on doit accepter qu'elle soit inhérente au progrès de toute cience. Pour que les diplômes universitaires du Québec soient econnus à l'étranger, trois années d'études supérieures repré- entent un minimum qu'il n'est pas exagéré d'imposer. Le second iplôme universitaire pourra ensuite être accordé aux étudiants ui poursuivront avec succès une ou deux autres années d'études t de recherches dans le domaine où ils auront obtenu leur premier iplôme; ce second diplôme doit couronner une certaine part de echerches personnelles, de travaux en laboratoire ou en biblio- hèque. Enfin, le troisième diplôme universitaire ne sera accordé u'au terme d'au moins trois années d'études et de recherches près le premier diplôme: il devra être le couronnement de travaux ersonnels ayant fourni un apport original au savoir.

e) nomenclature des diplômes

:20. Une vive discussion s'est élevée dans les universités de angue française du Québec entre les tenants de la nomenclature rançaise (licence, diplôme d'études supérieures, doctorat) et les enants de la nomenclature anglaise (Bachelor, Master, Doctor).)ans l'état présent, certaines facultés emploient la nomenclature rançaise, d'autres, la nomenclature anglaise; certaines utilisent même les deux à la fois. Une telle situation a prêté à beaucoup l'ambiguïtés : ainsi, on a souvent confondu chez nous licence et naîtrise, comme s'il s'agissait de diplômes équivalents, et on a même parfois accordé des licences supérieures à la maîtrise; des 'acultés décernent des baccalauréats spécialisés à des étudiants létenteurs du baccalauréat ès arts, alors que d'autres facultés accorderont une licence à leurs bacheliers. On a plusieurs fois outenu que l'origine de cette anarchie réside dans l'ambiguïté istorique qui a entoure le baccalauréat ès arts canadien-français, situé à mi-chemin entre le baccalauréat d'enseignement secondaire 'rançais et le B.A. anglo-américain. Il est donc urgent de corriger ette situation. Pour cela, il est évident qu'on ne peut continuer à utiliser concurremment les deux nomenclatures : chacune des

deux est logique en elle-même, mais les incohérences commencent dès qu'on veut les utiliser toutes deux à la fois. Mais entre la nomenclature française et la nomenclature anglaise, le choix est difficile: une étude attentive des différents points de vue nous a montré qu'on peut trouver des avantages et des inconvénients des deux côtés pour les universités et les diplômés de langue française. Une raison prépondérante nous conduit finalement à proposer que toutes les facultés des universités de langue française adoptent la nomenclature française: ce sera la seule façon de donner rapidement au premier degré universitaire la reconnaissance générale d'un diplôme terminal. Nous avons insisté sur la nécessité qu'il en soit ainsi dans le plus bref délai possible étant donné le grand nombre d'étudiants qui accéderont aux études supérieures. Or, cette transformation sera sûrement très lente dans le milieu canadien-français si on continue à utiliser les termes de baccalauréat ou de B.A., étant donné que, comme nous l'avons déjà dit, ce diplôme a toujours été considéré comme intermédiaire et préparatoire aux études supérieures. Bref, ce sera là, croyons-nous, une façon de présenter avec toute la clarté nécessaire la nouvelle définition des diplômes que nous avons proposée. C'est pourquoi nous recommandons que dans les universités de langue française, le premier diplôme porte le titre de licence, avec mention soit de la discipline dans laquelle l'étudiant s'est spécialisé (chimie, mathématique, histoire), soit du domaine dans lequel l'étudiant a principalement fait ses études (sciences, lettres, sciences sociales), que le deuxième diplôme porte le titre de Diplôme d'études supérieures et le troisième, celui de doctorat. Dans les universités de langue anglaise, le premier diplôme sera le grade de « Bachelor », avec mention d'une discipline ou d'un domaine comme pour la licence, le second, celui de « Master » et le troisième, celui de « Doctor ».

f) uniformisation de l'admission

321. Une dernière conséquence du système que nous proposons sera d'uniformiser les conditions d'admission aux études universitaires dans toutes les facultés. On sait toutes les difficultés et souvent les injustices qui résultent du système actuel. Certaines facultés n'admettent que des candidats titulaires du baccalauréat ès arts ou du grade de « Bachelor », d'autres reçoivent en outre des étudiants après le secondaire scientifique ou le « high school » et les admettent soit dans la même classe, soit dans une classe inférieure. C'était un désir unanimement exprimé dans les mémoires que nous avons entendus qu'on mette fin à cette anarchie. C'est pourquoi nous proposons qu'aucune faculté, tant dans les universités de langue anglaise que de langue française, n'admette des étudiants qui n'ont pas terminé le cours de l'institut ou un cours de ce niveau. Les universités qui admettaient jusqu'à présent des élèves venant du secondaire scientifique ou du « high school » recevront désormais des étudiants mieux préparés à entreprendre des études supérieures.

possédant une meilleure formation générale et des connaissances mieux assimilées. Les facultés qui exigent actuellement le baccalauréat ès arts ou le grade de « Bachelor » devront reviser leurs conditions d'admission: il n'y aura pas de raison pour que les facultés de droit, de médecine, de chirurgie dentaire ne reçoivent pas directement les diplômés de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, si les facultés de lettres, de sciences ou de philosophie les acceptent. Déjà dans le système actuel, un grand nombre d'étudiants canadiens-français obtiennent leur baccalauréat ès arts après 14 et même 13 ans d'études. Dans les structures que nous proposons, les universités ne recevront pas des candidats moins bien préparés, ni moins mûrs; elles auront l'avantage de les accueillir tous au même niveau et à peu près du même âge. Certaines corporations professionnelles seront donc appelées à modifier leur loi en conséquence. Ajoutons qu'il faudra lutter contre la tentation d'organiser une propédeutique à l'intérieur de chaque faculté : c'est un mode de sélection que nous réprouvons parce qu'il sert finalement plus les intérêts de l'institution universitaire que ceux des étudiants. Cependant, il est tout à fait normal que chaque faculté exige de ses candidats qu'ils aient suivi parmi les options offertes à l'institut certains cours considérés comme pré-requis. Ces exigences étant annoncées assez à l'avance et connues de tous, les étudiants qui se seront bien orientés à l'institut devront être prêts à entreprendre leurs études universitaires sans propédeutique. Les étudiants qui n'auront pas satisfait à ces exigences devront, comme nous l'avons déjà dit, retourner à l'institut pour y suivre les cours requis, ce que facilitera le système d'options que nous avons proposé pour ce niveau d'études.

II

Le développement des institutions d'enseignement supérieur

Prévisions des effectifs étudiants

322. Nous avons fait plusieurs allusions à la croissance rapide des effectifs étudiants au niveau supérieur. C'est là un facteur qui va conditionner le développement des institutions d'enseignement supérieur et l'enseignement supérieur lui-même. Les universités ont déjà ressenti le choc des premières vagues; tout porte à croire que, loin de ralentir, cette marée va continuer de monter dans les prochaines années. Il n'a cependant pas été facile d'établir les prévisions de la population universitaire de l'avenir: les difficultés provenaient de la complexité du système d'enseignement du côté français, du désir que nous avions de faire des prévisions qui tiennent compte des changements de structure que nous proposons, enfin des gageures qu'il faut faire sur certaines tendances de l'avenir qu'il est impossible de prédire avec quelque certitude. Les résultats des différents calculs sont résumés dans le tableau I. Avant d'en tirer les conclusions qui s'imposent, il est sûrement

nécessaire de donner quelques explications. Tout d'abord, le tableau part en 1960-61 du nombre réel d'étudiants sur les campus des universités du Québec, sans tenir compte des élèves des facultés des Arts des universités françaises dont la plupart sont dans les collèges classiques. Nous avons ensuite supposé que nos recommandations étaient immédiatement appliquées pour les 12e et 13e années du côté français et anglais et qu'on libérerait l'université de certains enseignements technologiques pour placer ces derniers dans des instituts ou dans des centres universitaires de sciences appliquées. Cela explique la diminution du nombre d'étudiants dans les universités anglaises, où les deux premières années de « college » comptent pour 40% des effectifs des universités. Cela explique aussi la progression par bonds des effectifs français: la réduction du cours élé-

Tableau I

Prévisions des effectifs étudiants des universités de langue française et de langue anglaise de la province de Québec de 1960-61 à 1981-82

Années	*Universités françaises*			*Universités anglaises*			*Grand total*
	H	*F*	*Total*	*H*	*F*	*Total*	
1960-1961	10,208	1,231	11,439	7,566	3,747	11,313(1)	22,752
1966-1967	19,400	4,200	23,600	5,500	2,600	8,100	31,700
1968-1969	27,300	7,200	34,500	6,000	3,300	9,300	43,800
1971-1972	34,800	11,200	46,000	6,700	4,300	11,000	57,000
1976-1977	36,100	17,800	53,900	8,300	6,300	14,600	68,500
1981-1982	44,100	32,200	76,300	9,600	8,700	18,300	94,600

(1) Nombre réel d'étudiants sur les campus des universités du Québec, à l'exclusion de ceux des facultés des Arts pour les universités de langue française.

Source: D'après une étude effectuée pour notre Commission par MM. Jacques Henripin et Yves Martin, démographes, reproduite en annexe dans ce volume.

mentaire de 7 à 6 ans, la diminution de 8 à 7 ans de la durée des études secondaires et pré-universitaires pour ceux qui font présentement le cours classique entraînent des gonflements subits de population, dûs à l'arrivée de deux générations d'étudiants en même temps, suivis d'apparents ralentissements (par exemple, entre 1971 et 1976). Pour le reste, les données du Tableau I pour les garçons — nous reviendrons plus loin sur le cas des effectifs féminins — résultent de l'élévation du taux de scolarité. Nous avons supposé que ce taux ne pourra dans l'avenir s'élever beaucoup plus haut qu'à 17% de la population de 18 à 21 ans, étant donné ce que l'on connaît de la distribution de la courbe normale du quotient intellectuel dans la population et des exigences des études supérieures au-delà de la 13e année: c'est un taux très élevé comparé à ce qui est parfois accepté comme taux maximum[4], bien que l'on n'ait encore aucune certitude sur cette question.

(4) *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, volume 2, chap. 11.

23. L'analyse du Tableau I indique d'abord qu'en 1960-1961 le nombre d'étudiants des universités de langue anglaise était aussi élevé que celui des universités de langue française. Il faut noter d'abord que les étudiants du « college » étant sur le campus des universités de langue anglaise, ils ont ici été comptés pour cette année-là; de plus, environ 25% des étudiants de McGill viennent de l'extérieur de la province. Il faut aussi ajouter que dans le Québec la proportion des élèves qui passent du « high school » protestant à l'université est sûrement une des plus fortes au monde, presque le double de celle que l'on trouve dans les autres provinces canadiennes. Cela s'explique par le fait que la population protestante et israélite de langue anglaise est concentrée dans la région métropolitaine de Montréal où l'enseignement secondaire peut être de meilleure qualité que dans les régions rurales et où se trouvent les institutions d'enseignement supérieur; il s'agit aussi d'une population qui jouit d'un niveau de vie plus élevé que la moyenne de la province et du Canada; enfin, la population anglophone du Québec a toujours manifesté un vif intérêt pour l'enseignement, les sciences, le génie, le commerce. En 1960-1961, la proportion des jeunes de langue anglaise inscrits à l'université atteignait presque le maximum de 17%; nous avons prévu qu'elle s'élèverait encore légèrement. Le reste de l'accroissement des effectifs universitaires anglophones provient de l'augmentation de la population et surtout d'une montée rapide du nombre d'étudiantes (dont nous reparlerons plus loin).

Croissance de la population universitaire de langue anglaise

24. Ce sont surtout les universités de langue française qui feront face à une augmentation considérable de population. Longtemps réservée à une élite sortie surtout des collèges classiques, l'université voit maintenant affluer une nouvelle clientèle: le nombre croissant de ceux qui terminent le cours secondaire scientifique et de ceux qui ont pu entreprendre un cours classique grâce aux nouvelles sections classiques publiques. La montée en flèche des effectifs de l'enseignement secondaire public et privé, surtout depuis la nouvelle législation de 1961 destinée à en assurer la gratuité, indique un changement d'attitude de la population canadienne-française à l'endroit de l'éducation: les études démographiques effectuées pour notre Commission ont prévu que le nombre d'élèves catholiques du cours secondaire (7e à 11e année) passera de quelque 338,900 en 1960-1961 à 411,000 en 1966-1967 et à 598,300 en 1971-1972. La même poussée se fera sentir sur les universités, dans des proportions encore plus fortes. Alors qu'en 1960-61, la proportion des garçons de langue française de 18 à 21 ans inscrits à l'université était inférieure à 10%, nous prévoyons qu'elle augmentera très rapidement, comme elle a commencé à le faire, pour toucher son taux maximum de 17% vers 1970. Le résultat en est que, dans les universités de langue française, le nombre d'étudiants aura presque triplé en moins de dix ans (de

Croissance de la population universitaire de langue française

1960 à 1968), quintuplé en quinze ans (de 1960 à 1976), et plus qu
sextuplé en vingt ans (de 1960 à 1981). En 1966, le nombre d'ét
diants aura doublé, depuis 1960; il doublera une seconde fois dans l
cinq années suivantes. Les réformes de structure proposées, ajoutée
aux autres facteurs, auront comme conséquence de rendre certain
périodes plus critiques que d'autres; la plus difficile sera sans dout
celle de 1966-1967 à 1971-1972 alors que les universités de langu
française doivent se préparer à recevoir 22,000 nouveaux étudiant
en cinq ans. Si ces prévisions se réalisent, nos universités feron
face au plus grand défi de leur histoire.

Autres facteurs de cette croissance:

a) transformation du secondaire et du pré-universitaire

325. Au moins quatre facteurs peuvent contribuer à accroîtr
rapidement les effectifs universitaires. Si l'on applique rapidemen
nos recommandations pour donner à l'enseignement secondaire u
caractère polyvalent et organiser l'enseignement pré-universitair
et professionnel, on peut prévoir une hausse rapide des demand
d'admission dans les universités. Ces changements impliquent e
effet une transformation radicale dans le mode de sélection d
étudiants en vue de l'université. Du côté français, le systèm
de sélection est du type que l'on a appelé « européen » : dès la fi
des études élémentaires, l'enfant doit opter pour une section qu
pourra le conduire à l'université, section classique ou section scien
tifique. Tous ceux qui n'ont pas opté pour l'une de ces deu
sections ont au départ définitivement perdu tout espoir d'accéde
à l'université. Au surplus, les sections qui mènent à l'universit
éliminent entre la 7e et la 11e année au moins la moitié des élève
qui y sont entrés. Par contre, les structures nouvelles que nou
proposons appartiennent au type de sélection que l'on a appel
« américain » : tous les jeunes qui s'engagent dans le cours secon
daire sont susceptibles de se rendre à l'université. La sélectio
se fait progressivement en fonction du succès dans les études e
en fonction des cours-options choisis. Or, les recherches les plu
récentes démontrent que dans les pays qui maintiennent la sélectio
du type « européen », 1 à 8% des jeunes d'un groupe d'âge accèden
à l'enseignement supérieur; dans les pays où la sélection est du typ
« américain », la proportion varie de 15 à 20%, et jusqu'à 35% au
États-Unis.(5) C'est d'ailleurs une sélection du second type que tend
à pratiquer au Québec le système d'enseignement de langue anglaise
cela peut aussi expliquer qu'il ait conduit un bien plus grand nombr
de jeunes à l'université que le système d'expression française. S'i
en est encore besoin, cet argument vient appuyer les recommanda
tions des chapitres précédents; il faudra cependant prévoir les ré
percussions qu'une telle transformation risque d'entraîner dan
l'enseignement supérieur de langue française.

(5) Frank BOWLES, « L'accès à l'enseignement supérieur », *Repères*, 1, 1964, pp. 61-62.

26. Deux autres facteurs peuvent favoriser l'augmentation des effectifs étudiants: l'évolution de la représentation des jeunes filles sur les campus des universités et la préparation, à l'université même, du personnel enseignant. On sait qu'un nombre croissant d'étudiantes s'inscrivent aux études supérieures et il est relativement facile de prédire que leurs effectifs continueront à s'élever; il est cependant très difficile de dire selon quel rythme et jusqu'à quel plafond. En ce moment, les jeunes filles sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses dans les universités de langue anglaise que dans celles de langue française: il existe une plus longue tradition d'études supérieures pour jeunes filles dans la population anglaise, le Royal Victoria College de McGill ayant admis son premier groupe d'étudiantes en 1884. Il est certain cependant qu'un nombre toujours plus grand de jeunes filles canadiennes-françaises se préparent aux études supérieures et y accèderont dans les prochaines années. Pour calculer les effectifs féminins des universités de langue anglaise, on a simplement prolongé la tendance de l'accroissement du nombre de ces jeunes filles à l'université de 1957 à 1960. Le résultat obtenu au tableau I peut paraître étonnant: on aboutit en 1981 à un nombre presque égal de filles et de garçons à l'université. Personne ne peut dire si une telle prédiction est réaliste ou ne l'est pas: on peut au moins affirmer qu'elle est très optimiste puisqu'à ce moment le taux maximum de 47% sera presque atteint. La même méthode de calcul (prolongement de la tendance passée) est difficile à appliquer aux effectifs féminins de langue française parce que dans le passé ces effectifs — de volume réduit — ont subi des fluctuations importantes de sorte qu'il est presque impossible d'en dégager une tendance précise. Il a paru préférable de se baser sur une autre hypothèse, à savoir que la scolarisation universitaire des filles progressera au même taux que la scolarisation des filles au niveau pré-universitaire, avec un décalage de trois ans. Il faut toutefois corriger les calculs basés sur cette hypothèse: on se trouve autrement à projeter dans l'avenir l'écart actuel très considérable entre les effectifs féminins pré-universitaires et les effectifs féminins à l'université. Cet écart provient en particulier du fait que les futures enseignantes du système catholique ne sont pas inscrites à l'université mais dans des écoles normales. Nous avons donc supposé que le pourcentage des filles qui ne poursuivent pas d'études universitaires au terme de leurs études pré-universitaires, qui est présentement de plus de 30%, s'abaissera progressivement jusqu'à environ 35% en 1981-82. C'est le résultat de ces calculs qui apparait au tableau I. Ces prévisions ont évidemment un caractère hasardeux, surtout au fur et à mesure qu'on avance dans le temps. On doit toutefois reconnaître qu'elles ont de bonnes chances de se réaliser, au moins pour les prochaines années. Ces prévisions tiennent compte en effet de la réforme que nous proposerons touchant la formation des maitres.

b) Représentation des jeunes filles et préparation du personnel enseignant

que nous souhaitons voir intégrée dans l'université: cette réform amènera brusquement un nombre beaucoup plus élevé de jeune filles sur les campus universitaires. D'autre part, les filles n'on eu jusqu'ici que des chances réduites de poursuivre des étude supérieures dans les universités de langue française, étant donn la faible dimension, quant aux effectifs, de plusieurs collèges cla siques féminins et le petit nombre de sections classiques des écol publiques qui étaient ouvertes aux filles. Si on applique nos recon mandations pour l'enseignement secondaire et pré-universitaire, si on offre aux jeunes filles la possibilité de suivre les mêmes cour que les garçons dans les écoles secondaires et les instituts, on peu s'attendre qu'il en résulte une montée en flèche du nombre de jeunes filles faisant des études supérieures.

c) Etudiants étrangers

327. Enfin, un dernier facteur d'accroissement peut proveni d'étudiants étrangers. L'Université McGill et l'Université Laval e particulier attirent depuis de nombreuses années des étudiants d l'extérieur de la province et du pays; l'Université de Montréal e reçoit un nombre croissant. C'est là un signe évident du prestig et de la vitalité de ces universités, et une situation qu'il fau encourager et appuyer. En outre, les universités ont une impor tante mission à remplir auprès des nouvelles nations en voie d développement: accueillir en nombre croissant les étudiants d ces pays, surtout pour les études avancées et aussi aider ces pay à créer leurs propres universités. Ce sont là des devoirs auxquel les universités ne peuvent se soustraire.

Triple problème

328. Cette croissance des effectifs universitaires, déjà amorcée pose un triple problème: le développement des institutions univer sitaires, l'orientation des étudiants pour éviter le plus possibl d'échecs et de pertes de temps, enfin la réorganisation de l'ensei gnement lui-même. Nous réservons pour la section suivante de c chapitre, l'étude du troisième problème: nous aborderons maintenan les deux premiers.

Les principes et leur application

329. Le développement des institutions universitaires pose par tout les mêmes dilemmes. Il faut rendre accessible au plus grand nombre possible d'étudiants un enseignement qui soit en même temps de haute qualité; il faut éviter la dispersion des ressources fatale à l'esprit de recherche, mais éviter aussi de compromettre le dynamisme par la centralisation et le gigantisme; il faut tenir compte des besoins de la population sans céder à des pressions locales trop intéressées. Ce sont là autant de principes qui doivent inspirer les décisions nécessaires: leur application à des situations concrètes est cependant parfois difficile et varie selon les contextes. Aussi, l'expérience des autres pays, si elle peut nous livrer quelque enseignement, n'est pas transposable telle quelle: le développement

p l'enseignement supérieur tient compte des traditions locales, des astitutions existantes et des caractères de ces établissements, de organisation politique du pays. Les solutions apportées en rande-Bretagne et en France, aux États-Unis et en URSS ne sont as interchangeables; on pourrait en dire presque autant d'une rovince canadienne à l'autre. Seule l'analyse de la situation parti-ulière au Québec, à la lumière des principes posés, mène à des olutions réalistes et valables.

30. Nous avons conclu, dans la section précédente, que l'enseignement au-delà de la 13e année doit être de niveau vraiment supérieur, suffisamment spécialisé pour mener à une licence ou à un grade de « Bachelor » qui puisse constituer un diplôme de fin d'études universitaires. Il est évident qu'à cette fin de nouvelles solutions doivent être envisagées. Nous croyons qu'on peut en appliquer concurremment trois, qui permettront de donner un enseignement universitaire de bonne qualité et de faire face en même temps à l'explosion des effectifs étudiants. La première est évidemment une utilisation pleine des six universités existantes. Pour les universités de langue anglaise, les statistiques préparées pour notre Commission montrent que les étudiants inscrits dans les deux premières années du « college » représentaient quelque 40% de tous les étudiants de l'Université McGill; la proportion est beaucoup plus élevée à l'Université Sir George Williams et à l'Université Bishop's. Si le cours en vue du premier diplôme est réduit de quatre ans à trois ans, les universités de langue anglaise seront délestées de près du tiers de leurs étudiants; elles seront en mesure d'absorber les 2,000 étudiants supplémentaires prévus en 1966-1967. De plus, les plans de construction déjà annoncés ou en voie de réalisation sont tels que les étudiants prévus pour 1971-1972 pourront être accueillis sans difficulté. Le problème est beaucoup plus difficile pour les universités de langue française, puisqu'elles feront face à une augmentation d'étudiants bien plus forte. Cependant, les projets de construction en cours et une utilisation plus rationnelle des locaux permettront aux universités existantes d'accroître leurs effectifs étudiants: en 1968-69, l'Université Laval prévoit pouvoir accueillir environ 9,500 étudiants, l'Université de Montréal, au moins 15,000 et l'Université de Sherbrooke environ 2,500. D'après ces prévisions, les trois universités françaises pourraient alors accueillir quelque 27,000 étudiants. Si les réformes que nous proposons s'appliquaient rapidement et si l'on suppose que ces trois universités devraient accueillir seules tous les étudiants universitaires au-delà de la 13e année, il manquerait en 1968-1969 au moins de 8,000 à 10,000 places, si l'on tient compte des étudiants futurs maîtres. Et elles seraient débordées en 1971-1972 alors qu'il leur faudrait accueillir au moins 9,000 étudiants

Les solutions: a) utilisation des universités existantes

de plus qu'en 1968-1969, sans compter l'augmentation que repré-
senterait la présence à l'université des futurs maîtres.

b) universités à charte limitée

331. La deuxième solution, pour absorber ce surplus d'étudiant
consistera à créer des universités à charte limitée. Nous entendon
par là des institutions universitaires autonomes administrativemer
et pédagogiquement, dotées du pouvoir de donner tout l'enseigne
ment du premier diplôme universitaire (licence ou grade de « Ba
chelor ») et de décerner elles-mêmes ce diplôme. C'est là un typ
d'institution universitaire encore inexistant dans notre milieu; pou
tant, il n'est assurément pas nécessaire de créer une université
charte non limitée chaque fois qu'il est besoin d'une nouvelle institu
tion universitaire. La création de ce nouveau type d'université aur
l'avantage d'assurer un enseignement en vue du premier grade à u
plus grand nombre d'étudiants, de favoriser un enseignement plu
diversifié, d'éviter le gigantisme; en même temps, on ne disperser
pas les énergies au niveau des études plus avancées, en limitant l
juridiction de certaines universités au premier diplôme. Nous pro
posons de confier à la Commission de l'enseignement supérieur un
double responsabilité en ce qui concerne les universités à chart
limitée. C'est elle d'abord qui, se fondant sur les études de la Divi
sion de la planification, recommandera la création et l'emplacemen
de ces nouvelles institutions. Nous croyons qu'il faudra en fonde
rapidement dans la région métropolitaine de Montréal, où l'aug
mentation de la population étudiante sera très forte; il faudra trè
probablement en prévoir dans d'autres villes d'ici quelques années
Ce sont là des problèmes d'aménagement que la Commission d
l'enseignement supérieur devra étudier sans retard à la lumière d
certains critères précis. Parmi ces critères, il faudra considére
que l'université à charte limitée devra pouvoir compter sur u
bassin de population suffisant pour lui fournir au moins 2,000 étu
diants dès les premières années; sans quoi, elle risquera d'être ou
trop coûteuse ou de valeur très inférieure à ce qu'on est en droi
d'en attendre. Pour créer un véritable climat universitaire, une
institution doit grouper un nombre suffisant de professeurs d
plusieurs disciplines différentes: l'université à charte limitée devr
donc être rapidement en mesure d'offrir un choix assez large d
cours dans les principales disciplines de base. On peut donc
espérer absorber ainsi au moins une partie du surplus d'étudiants
que les universités actuelles ne pourront accueillir dans les pro
chaines années. L'université à charte limitée contribuera donc à
la solution du grave problème démographique que nous avons évoqué
tout en permettant la décentralisation et la diversification souhai
tables. En second lieu, c'est la Commission de l'enseignement supé
rieur qui, devant le public et les autres universités qui accueilleront
les licenciés pour des études avancées, sera en quelque sorte garante
de la qualité de l'enseignement qui sera dispensé dans ces nouvelles

,stitutions. Il est essentiel que les universités à charte limitée
,rtent sur un bon pied, atteignent les standards nécessaires;
est essentiel qu'elles s'assurent la confiance des étudiants, des
,tres universités et des autorités gouvernementales en dispensant
, enseignement de valeur comparable à celui des universités
us anciennes; il faudra même que leur enseignement attire des
udiants par des particularités qui le rendent supérieur à celui
s autres universités. C'est donc dire que ces nouvelles universités
evront être dotées de bibliothèques, le laboratoires et de l'équi-
ement répondant aux exigences d'un véritable enseignement supé-
eur; elles devront surtout recruter et garder des professeurs aussi
ualifiés que s'il s'agissait d'une université à charte non limitée.
ans doute ne peut-on s'attendre à y trouver autant de professeurs
expérience que dans une université d'études avancées. Mais il est
sentiel que dans chaque département, au moins le tiers des pro-
esseurs soient titulaires du doctorat ou de l'équivalent, que tous
s autres aient terminé la scolarité en vue du doctorat et en soient
la rédaction de thèse. Telle est l'exigence minimum que l'on
evrait avoir pour fonder une université à charte limitée, étant
ntendu que la proportion du personnel enseignant expérimenté
evra aller croissante dans les années subséquentes. Bref, nous
ourrions définir l'université à charte limitée comme un établisse-
ent universitaire autonome, autorisé à donner l'enseignement du
remier grade universitaire et à décerner elle-même ce diplôme; qui
ssure l'enseignement supérieur à au moins deux mille étudiants;
ont au moins le tiers du personnel enseignant de chaque dépar-
ement possède le doctorat ou l'équivalent, les autres professeurs
tant en rédaction de thèse de doctorat; qui bénéficie d'une biblio-
hèque et de laboratoires jugés satisfaisants par la Commission de
enseignement supérieur.

Comité d'organisation de l'université

632. L'université à charte limitée que nous venons de décrire sera autonome, c'est-à-dire qu'elle sera libre de toute tutelle de la part d'une autre université et qu'elle jouira par ailleurs devant le ministre de l'Éducation, de la liberté qu'accorde à toute institution universitaire la « Loi instituant le ministère de l'éducation et le Conseil supérieur de l'éducation ». Il est essentiel qu'il en soit ainsi pour assurer le dynamisme et l'épanouissement de ces institutions. Par ailleurs, il est normal qu'une nouvelle université puisse compter sur l'aide des autres universités, sans leur être inféodée: nous avons d'autre part fait de la Commission de l'enseignement supérieur la garante de la valeur de l'enseignement supérieur. C'est pour répondre à ces besoins que nous proposons qu'une fois la fondation d'une nouvelle université de ce type décidée et son site établi, la Commission de l'enseignement supérieur nomme dans chaque cas un « Comité d'organisation de l'université » (« Academic Advisory Committee »). Ce comité sera

chargé de conseiller la nouvelle université dans la nomination d
recteur et des autres dirigeants, la rédaction de la charte et des st
tuts, les projets de construction, l'équipement des locaux, le choix d
professeurs. De plus, une nouvelle institution universitaire dev
décider du programme de cours qu'elle pourra ou devra assurer, ét
blir un plan de développement de ses divers enseignements, accord
au début des priorités à certaines disciplines dont l'enseigneme
s'impose de façon plus urgente: décisions dont les autorités d'u
nouvelle université auront avantage à discuter avec le Comi
d'organisation de l'université. Celui-ci devra être constitué d'un
versitaires expérimentés et de personnes qui connaissent suff
samment l'administration et la direction d'une institution unive
sitaire; il ne devra être en exercice que pour une période limité
soit environ cinq ans, c'est-à-dire juste le temps nécessaire
l'université pour définir son orientation et s'assurer un bon dépar
Nous insistons pour qu'on ne conçoive pas ce comité comme u
organisme de contrôle; il doit plutôt jouer le rôle de conseiller,
guide et avant tout d'inspirateur. Loin d'inhiber le dynamisme d'u
nouvelle institution, il devra savoir lui proposer de nouvelles voie
l'engager à innover dans ses programmes et sa pédagogie. Utilis
en Angleterre, cette formule paraît donner d'heureux résulta
dans le développement universitaire que connaît présentement
pays.[6]

c) centres d'études universitaires

333. L'université à charte limitée offrira une solution immédiat
aux problèmes de l'enseignement supérieur pour la région d
Montréal; elle pourra aussi en fournir une dans peu d'année
pour d'autres régions où le nombre d'étudiants s'élève rapidemen
mais où l'on peut craindre que l'on n'ait pas tout de suite les re
sources nécessaires pour la création d'une université. Il faudr
peut-être prévoir la fondation d'autres universités à charte limité
d'ici quelques années; il faudra aussi répondre aux besoins d'autre
régions où l'on ne pourra peut-être jamais établir une telle univer
sité. C'est pourquoi nous proposons comme troisième solution, l
création de centres d'études universitaires, c'est-à-dire d'institution
qui pourront assurer une partie de l'enseignement du premier grad
universitaire (la première année ou les deux premières années
dans un nombre suffisant de disciplines de base et de spécialités
langues, mathématiques, sciences, sciences sociales, psychologi
histoire, géographie. Bien situés et encouragés à se développer
ces centres constitueront le point de départ de futures université
à charte limitée, là où les conditions le permettront ou l'exigeront
on évitera ainsi de créer des universités à charte limitée — encor
moins des universités à charte non limitée — pour répondre à de
besoins restreints. Du même coup, les centres permettront d

(6) *University Developments, 1957-1962*, Rapport du University Grants Committee présenté
Parlement de Grande-Bretagne en février 1964, pp. 101-102 et 106.

congestionner l'enseignement supérieur, ce qui contribuera en
rticulier à une sélection plus rationnelle, moins arbitraire des
udiants aptes aux études supérieures : ceux des régions éloi-
ées des trois villes universitaires actuelles trouveront plus
ès de leur foyer un établissement qui leur assurera au moins
e partie des études supérieures. Ceci est particulièrement im-
rtant pour la formation des futurs enseignants: nous dirons plus
in notre désir de voir hausser la qualité de la préparation des
aitres et, à cette fin, d'en confier la responsabilité aux insti-
tions universitaires. Il ne sera sans doute pas possible d'amener
us les candidats à l'enseignement dans les universités actuelles
même les nouvelles: les centres d'études universitaires contri-
ueront à délester les facultés d'éducation des universités. C'est là
e raison impérieuse pour que les centres d'études universitaires
se spécialisent pas seulement dans une ou quelques disciplines,
ais offrent un large choix de cours dans les disciplines de base
cessaires aux futurs maîtres; le centre devra donc accueillir au
oins de 1,000 à 1,200 étudiants et comporter un corps enseignant
au moins 80 à 100 professeurs, de qualification égale à celle des
ofesseurs de l'université à charte limitée. Le centre d'études
niversitaires ne décernera cependant aucun diplôme; aussi, les
udiants devront-ils avoir l'assurance de recevoir leur diplôme de
niversité-mère ou de pouvoir aller terminer leur licence dans
ne université qui reconnaîtra les études déjà faites. C'est pourquoi,
il peut être autonome au point de vue administratif, le centre
evra par ailleurs être intimement lié à une université-mère, dont
sera en quelque sorte une annexe : l'université sanctionnera
nomination des professeurs engagés par le centre et assumera
responsabilité de la qualité de l'enseignement. Les professeurs
u centre feront partie d'une faculté de l'université et pourront
énéficier de toutes les facilités de recherches qu'elle offre. Ils
uront l'occasion d'y participer à des séminaires avancés ou même
'en diriger; le centre pourra aussi compter sur la collaboration de
rofesseurs de l'université-mère. On a cependant évoqué plusieurs
is devant notre Commission les dangers d'un contrôle trop exclusif
une université-mère. Disons d'abord qu'au point de vue adminis-
atif, il n'y a aucune objection à ce qu'un centre d'études univer-
itaires ait une entière autonomie; il y a au contraire avantage
ce qu'il en soit ainsi du strict point de vue de l'efficacité admi-
istrative. Pour ce qui est de toutes les questions d'enseignement,
faudra développer un type de structure par laquelle les professeurs
u centre se sentent intégrés au département ou à la faculté de
ur discipline dans l'université-mère et forment en même temps
ne communauté intellectuelle originale dans le centre: les pro-
esseurs du centre devront pouvoir participer aux principales déci-
ions prises par la faculté ou le département de l'université et
ontribuer, au moins périodiquement, à ses travaux et à ses activités,

par des rencontres, des projets de recherche en commun, d
échanges de professeurs, etc.; d'un autre côté, on devra favoris
au centre d'études universitaires, la création de comités inte
facultés ou inter-départements et l'élaboration de projets commu
inter-disciplinaires. Il semble aussi qu'il y aurait avantage à cré
comme pour les nouvelles universités à charte limitée, un « Comi
d'organisation du centre d'études universitaires ». Constitué p
l'université-mère, formé de professeurs du centre, de l'universit
mère et d'autres universités, ce comité de caractère purement co
sultatif, pourra remplir d'importantes fonctions de conseil et
suggestions tant auprès de l'université-mère que du centre d'étud
universitaires. On prendra soin de le composer de représentants d
principales disciplines enseignées ou qu'on se propose d'enseigner
centre. Ce comité pourra servir de lien organique entre les deu
établissements; il pourra aussi encourager et stimuler l'innovati
dans l'enseignement.

Corporations d'un caractère public particulier

334. Tous les nouveaux établissements universitaires devro
être presque entièrement construits avec les deniers publics. I
devront aussi forcément émarger au budget de l'État pour u
bonne part de leurs dépenses courantes. À cause de cette part
cipation importante de l'État, il ne conviendra pas que ces nouveau
établissements soient constitués en personnes morales avec le statu
d'institutions privées ni que le contrôle, quelle que soit la formu
juridique choisie, en appartienne à un groupement de laïcs, d
clercs ou de religieux ayant une succession indépendante de tout
intervention de l'État. Nous ne croyons pas avantageux, pa
contre, que ces établissements soient purement et simplement d
établissements d'État, directement régis et administrés par d
fonctionnaires du gouvernement: l'expérience enseigne qu'une tel
formule risque d'engendrer une grande rigidité administrative, d
contrôles tâtillons, des lenteurs regrettables. Entre la formule d
l'institution privée et celle de l'établissement d'État, se situen
diverses possibilités. Ce qu'il faut, à notre avis, chercher à crée
c'est une corporation de caractère public qui, tout en gardant vi
à-vis de l'État l'autonomie nécessaire, ait la responsabilité de l'admi
nistration et de la direction de l'établissement devant l'État e
devant le public. Pour réaliser cet objectif, dans le domaine parti
culier de l'enseignement, nous croyons qu'il faut associer à l'Etat
pour la nomination du Conseil d'administration, des groupement
représentatifs à la fois des enseignants et de la collectivité tout
entière. Aussi recommandons-nous que tout nouvel établissemen
universitaire soit constitué en corporation par une loi réservan
à l'Etat la nomination d'au moins la majorité des membres d
Conseil d'administration mais reconnaissant à des groupement
d'enseignants ou de personnes intéressées à divers titres à l'ensei
gnement le droit de proposer à l'Etat la nomination de personne

leur choix. Dans ce cadre, on pourrait prévoir que tous les membres du premier conseil d'administration d'un nouvel établissement universitaire soient nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil, partie sur la proposition des établissements universitaires existants, des associations de professeurs d'université, et des établissements qui auraient accepté de contribuer à la mise sur pied de la nouvelle institution, partie sur la proposition des organismes régionaux intéressés à l'éducation, instituts, commissions scolaires, associations de maîtres et associations de parents, partie enfin sur la proposition des groupements socio-économiques de la région, chambres de commerce, associations professionnelles et patronales, syndicats ouvriers, etc. Des propositions émanant d'une telle diversité de groupements devraient assurer un caractère largement représentatif à ces premières nominations. La participation des nombreux éléments de la population régionale favoriserait en même temps l'apport de contributions financières locales à l'établissement de la nouvelle institution. On pourrait prévoir que, par la suite, le conseil d'administration serait composé, pour un tiers environ, de membres appelés à y siéger de droit, au titre de leurs fonctions dans la direction de l'établissement (recteur, vice-recteur, secrétaire-général, trésorier, quelques doyens désignés par le corps des doyens; les autres membres du conseil d'administration, constituant une majorité, continueraient d'être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil, partie sur la proposition du corps professoral et des étudiants de l'établissement, des instituts et commissions scolaires et des associations de maîtres et de parents de la région, partie sur la proposition des groupements socio-économiques de la région.

Projet d'université française à Montréal: a) l'Université Sainte-Marie

35. Nous avons dit plus haut que l'accroissement des effectifs étudiants dans la région de Montréal allait nécessiter la création de nouveaux établissements universitaires. C'est pour répondre à ce besoin qu'en 1960 la « Corporation du Collège Sainte-Marie à Montréal » et la « Corporation du Collège Jean-de-Brébeuf » présentèrent à l'assemblée législative un projet de loi selon lequel ces deux corporations se seraient fusionnées pour constituer « l'Université Sainte-Marie ». Référé à notre Commission, le projet a évolué depuis sa première présentation. À l'occasion de leur comparution en audience publique devant cette Commission, les « Requérants du Bill de l'Université Sainte-Marie » ont indiqué que d'autres formules que la fusion des deux collèges pouvaient être considérées, telles que l'affiliation de l'un à l'autre ou une forme de fédération. À la même occasion, les requérants ont aussi proposé à notre Commission un autre projet selon lequel l'Université Sainte-Marie se joindrait à une université à direction laïque pour y constituer les facultés des arts, des sciences, de philosophie et de théologie, la corporation laïque ayant principalement la responsa-

bilité de développer les facultés dites « professionnelles » (droi
médecine, génie, art dentaire).

b) université complète ou université à charte limitée

336. Tous ces projets supposaient la nécessité de créer immédi
tement une nouvelle université complète, à charte non limitée, dar
la région de Montréal. C'est là une position que nous ne croyor
pas devoir appuyer. Dans les prochaines années, on devra offr
l'enseignement du premier diplôme universitaire à un nomb
beaucoup plus grand d'étudiants et renforcer en même temps l
études avancées du Diplôme d'études supérieures et du doctora
Pour répondre à cette double exigence, il faudra ouvrir de nouveau
établissements d'enseignement supérieur du premier niveau, ma
concentrer l'enseignement plus avancé dans quelques universit
déjà suffisamment équipées. L'enseignement du Diplôme d'étud
supérieures et du doctorat est coûteux en investissements imm
biliers, en équipement et surtout en personnel enseignant: il e
nécessaire d'éviter l'éparpillement et la multiplication de ces un
versités complètes. Nous reviendrons plus loin sur ce problèm
Nous en avons dit assez ici pour expliquer que nous ne recommar
dons pas la création prochaine d'une autre université complète
langue française à Montréal, mais plutôt la fondation d'une un
versité à charte limitée.

c) critères

337. Une fois établis les besoins immédiats, on peut se demand
si la situation actuelle des deux collèges Sainte-Marie et Brébeu
et la teneur de leurs projets permet de leur confier le soin de con
tituer la nouvelle université à charte limitée. La réponse à cett
question découle des critères que nous avons posés plus haut. L
premier projet de l'Université Sainte-Marie proposait que l'univer
sité soit créée et dirigée par une corporation privée composée e
majorité du personnel dirigeant des deux collèges (ou de Père
Jésuites) : nous avons dit qu'à notre avis l'Etat ne peut désormai
s'en remettre à un groupe de caractère privé — religieux ou laïc —
pour créer et diriger des établissements d'enseignement supérieu
largement subventionnés par l'Etat. Le second projet prévoya
une corporation laïque, de caractère public, mais séparait virtuelle
ment l'université en deux secteurs, l'un dirigé par la corporatio
publique, l'autre confié aux « requérants du Bill de l'universit
Sainte-Marie ». Nous croyons qu'une institution souffre d'êtr
ainsi morcelée, surtout dans la perspective d'une université plu
souple où les facultés devront accepter de collaborer plus étroite
ment. L'Université de Montréal, par exemple, porte encore le poid
des libertés consenties à certaines de ses facultés et écoles. S
donc des institutions existantes acceptent de collaborer à la for
dation de la nouvelle université, on devra sauvegarder l'unité d
l'université et demander une intégration complète de toutes ses par
ties constituantes. D'un autre côté, ni le collège Sainte-Marie, ni l

ollège Jean-de-Brébeuf, ni même les deux ensemble ne répondent ux autres critères énumérés plus haut. Sans doute, ces deux collèges ont-ils à plusieurs égards à la pointe du progrès de l'enseignement u Québec: création de départements en vue d'un enseignement lus spécialisé, enseignement aux adultes, bibliothèques assez bien arnies, personnel enseignant de plus en plus qualifié. Malgré cela, es établissements ne sont pas en mesure de répondre aux exigences ue nous avons posées pour la fondation d'une université à charte mitée: ni l'un ni l'autre n'ont la population étudiante, ni surtout n corps professoral assez hautement qualifié pour devenir rapiement une institution universitaire. En septembre 1964, le collège ainte-Marie comptait 734 étudiants du cours collégial et le collège ean-de-Brébeuf, 373. Nous sommes encore loin du minimum de ,000 proposé plus haut. Au collège Jean-de-Brébeuf, sur un total e 38 professeurs, sept ont un doctorat (un en théologie, trois en hilosophie, trois en lettres), soit 18.4%; dix autres ont une aîtrise, treize autres ont une licence, trois enfin ont un baccaauréat spécialisé. Au collège Sainte-Marie, onze des 66 professeurs temps complet ont un doctorat (4 en français, 1 en histoire, 1 en athématiques, 4 en philosophie, 1 en sciences religieuses), soit 6.7%, 45 ont une maîtrise ou un diplôme universitaire équivalent, 6 ont un baccalauréat spécialisé. On doit ajouter que plusieurs armi ceux qui ont la maîtrise préparent le doctorat pour un avenir lus ou moins prochain (19 sur 45 au collège Sainte-Marie). Nous e croyons pas cependant que le corps professoral de ces collèges atisfasse aux critères que nous avons définis plus haut. Par illeurs certains autres collèges de Montréal ne sont pas loin l'atteindre à un niveau comparable, quant au nombre d'étudiants t de professeurs et quant à la qualité du corps enseignant et de 'équipement: laboratoires, bibliothèque. Devant l'urgence et la ravité de la situation, le temps est venu de mettre en commun outes les ressources pour créer la nouvelle université le plus rapplement possible et dans les meilleures conditions de succès. Ce n'est donc que par un regroupement des étudiants et de toutes les essources disponibles dans l'enseignement de ce niveau (certains nseignements des écoles normales, des collèges, de quelques facultés) que l'on pourra créer une institution vraiment universitaire: cette constatation vient renforcer la conclusion à laquelle nous en arrivions plus haut.

d) conclusions

138. Les considérations des paragraphes précédents nous conduisent à recommander qu'une nouvelle université de langue française soit immédiatement créée à Montréal, que cette université soit dotée du pouvoir de décerner le premier diplôme universitaire, mais celui-là seulement. Il s'agira donc d'une université dont la charte sera limitée. Nous ne croyons pas qu'un des établissements d'enseignement actuels puisse être admis à constituer le noyau

de la nouvelle université, de manière à en donner le contrôle à u
groupement préexistant. La nouvelle université devra être cré
par une corporation qui puisse faire appel à toutes les ressource
existantes de l'enseignement dans la province, aussi bien qu
l'extérieur. C'est pourquoi nous recommandons que la nouve
université prenne la forme d'une corporation d'un caractère publ
particulier, comme celle que nous avons proposée au paragrap
334 pour toutes les nouvelles universités. La Commission de l'en
seignement supérieur nommera un Comité d'organisation
l'université comme celui que nous avons recommandé plus hau
pour assister et conseiller les autorités de la nouvelle universit
durant la période de développement. Le Conseil d'administratio
et le Comité de l'organisation de l'université auront la responsabilit
d'assurer le départ de la nouvelle université avec toute la célérit
qui s'impose et suivant les normes indiquées plus haut. Par la suit
le conseil d'administration de l'université devra être formé de l
façon indiquée au paragraphe 334.

Projet d'université pour la population anglo-catholique: a) analyse de la situation

339. Une autre demande pour une charte universitaire complèt
a été présentée au gouvernement provincial par Loyola College
Cette requête doit aussi être considérée à la lumière des principe
et des critères établis plus haut. Loyola College est le seu
« college » pour garçons catholiques de langue anglaise dans l'ouest
de la province: il est en particulier directement alimenté par les 2
« high schools » catholiques de la région métropolitaine de Mont
réal. Aussi compte-t-il en 1964 près de 1,700 étudiants à temps plei
dans les quatre années du « college ». Même si le cours du premie
diplôme universitaire est réduit de quatre à trois ans, comme nou
le proposons, Loyola College touchera bientôt le nombre de 2,00
indiqués plus haut. Quant à son personnel enseignant, il est plu
hautement qualifié que celui de tout autre collège classique: selo
l'annuaire de 1963-64, vingt-neuf des 98 professeurs et chargés d
cours détenaient un doctorat dans la matière enseignée, soit pré
du tiers, et trente-neuf détenaient une maîtrise, un bon nombre d
ceux-ci ayant terminé la scolarité du doctorat. Enfin, Loyola Colleg
fait effort pour se doter de l'équipement et de la bibliothèqu
nécessaires à l'enseignement du premier diplôme universitaire
sa bibliothèque est encore cependant insuffisante en quantité, u
effort considérable reste à faire pour l'enrichir. Loyola Colleg
n'est assurément pas en mesure d'exercer les pouvoirs d'une uni
versité à charte non limitée; nous avons d'ailleurs déjà dit notre
opposition à la création de nouvelles universités complètes dans le
prochaines années. Mais il est indéniable qu'on trouve à Loyol
College le noyau nécessaire à la fondation d'une université à charte
limitée. Deux problèmes se posent cependant. Nous avons insist
dans les paragraphes précédents sur le fait que l'État ne doit plu
confier à un groupe privé le contrôle d'une université lorsqu

elle-ci est largement financée par l'Etat. Ce principe s'applique ici aussi: on peut sans doute reconnaître les services rendus par les Jésuites dans le passé; ce n'est pas une raison suffisante pour leur confier pour l'avenir l'autorité entière et exclusive sur la nouvelle institution d'enseignement supérieur. Pour que l'oeuvre accomplie jusqu'ici se complète, elle doit changer de statut et de nature: c'est là un processus d'évolution qui se retrouve assez souvent. En second lieu, on ne peut laisser en dehors du projet d'une nouvelle université les autres établissements anglo-catholiques d'enseignement de même niveau: Marianapolis College, pour les jeunes filles, Thomas More Institute, pour l'enseignement aux adultes, St. Joseph Teachers College et ses annexes, pour la formation des maîtres. Tous ces établissements voudront sans doute se joindre sous une forme ou sous une autre à la nouvelle université anglo-catholique; nous croyons qu'il est préférable qu'elles soient ralliées au projet dès le départ.

b) solution proposée

330. Les constatations précédentes nous permettent de conclure que la population catholique d'expression anglaise constitue un bassin suffisant pour alimenter une université à charte limitée, que Loyola College a le personnel qualifié sur lequel fonder un établissement universitaire, mais que l'établissement à créer doit regrouper les ressources existant dans les divers établissements anglo-catholiques d'enseignement à ce niveau sans être sous le contrôle d'un groupe privé de laïcs ou de clercs. Plutôt que de constituer la nouvelle université à partir d'une seule institution, nous proposons qu'elle soit créée et mise en train par toute la collectivité catholique d'expression anglaise et que ce soit cette collectivité qui en porte la responsabilité comme nous le proposons du côté français. Nous proposons donc qu'à cette fin une nouvelle corporation soit créée, dont les membres seront nommés en majorité par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la proposition des institutions et groupements anglo-catholiques intéressés. Le premier conseil d'administration pourrait, par exemple, être composé d'une douzaine de membres dont quatre proposés par Loyola College, un respectivement par Marianapolis College, Thomas More Institute, St. Joseph Teachers College, les cinq autres membres étant proposés par d'autres organismes anglo-catholiques intéressés. Ce premier conseil aurait pour fonctions de lancer le projet, d'y intégrer les établissements existants, d'assurer les transferts de biens nécessaires, d'établir les plans de développement. De son côté, la Commission de l'enseignement supérieur pourvoira à la formation d'un « Comité de l'organisation de l'université », tel que nous l'avons proposé plus haut, qui conseillera la nouvelle corporation durant les premières années de son existence. Par la suite, le conseil d'administration sera formé de la manière prévue plus haut au paragraphe 334.

Création d'un centre d'études universitaires à Trois-Rivières

341. Notre Commission a aussi entendu la requête présentée pa le « Conseil d'administration des études universitaires de Troi Rivières » pour la création d'une institution universitaire Trois-Rivières. Nous laissant toujours guider par les mêmes cr tères, nous pouvons affirmer qu'il n'est pas possible de fonde immédiatement à Trois-Rivières une université à charte limité qui satisfasse aux exigences posées plus haut. Sans doute, Troi Rivières, comme Chicoutimi et Shawinigan, a l'expérience d'avo organisé des cours de première année universitaire en collaboratio avec l'Université de Montréal et l'Université Laval; nous n'y voyon pas cependant une raison suffisante pour autoriser d'y fonder to de suite une nouvelle université. La population de la région de Troi Rivières (incluant toute la Mauricie et le comté de Nicolet) r croît que bien lentement; toutes conditions demeurant égales, o prévoit que son taux d'augmentation sera deux fois moin grand que le taux d'augmentation dans l'ensemble de la pro vince dans les prochaines années. À supposer que tous le étudiants de cette région fréquenteraient une institution univers taire complète à Trois-Rivières, on en réunirait à peine 1,50 en 1971-1972. Le bassin d'alimentation est donc encore nettemer insuffisant. D'un autre côté, on ne trouve pas à Trois-Rivière comme on peut le trouver à Montréal, un noyau assez fort de per sonnel enseignant qualifié pour opérer un regroupement dans un nouvelle institution. On peut cependant croire qu'un centre d'étu des universitaires, tel que nous l'avons défini plus haut, pourrait prendre naissance. Pour réunir la population nécessaire, il faudr cependant grouper garçons et filles non seulement des collèges é écoles normales de Trois-Rivières, mais aussi de la Mauricie et d la région de Nicolet. Une institution universitaire à Trois-Rivière comme d'ailleurs dans toute autre ville moyenne du même genre devra être pensée à la taille d'une vaste région, et non seulemen à la mesure d'une ville, encore moins d'un établissement. Le centr d'études universitaires de Trois-Rivières pourrait assurer l'ensei gnement de la première ou des deux premières années de la licenc dans les disciplines essentielles au perfectionnement et à la for mation du personnel enseignant. C'est pourquoi nous recommandons que, tenant compte des normes que nous avons établies, on mette en chantier, en collaboration avec une université-mère, un centre d'études universitaires pour la Mauricie et la région d Nicolet.

Création de centres d'études universitaires à Rimouski et à Chicoutimi

342. Le problème de l'enseignement supérieur se pose de façon analogue dans la région de Rimouski et dans celle de Chicoutimi Il s'agit encore de régions dont la croissance démographique e économique se fait au ralenti. On y rencontre par ailleurs le besoin de favoriser au moins le début d'études supérieures sur place, e surtout celui de rattacher à l'enseignement supérieur la formation

ge tout le personnel enseignant. Il est impossible de prédire combien une institution universitaire dans chacune de ces régions réussira à grouper d'étudiants. Plusieurs facteurs pourront entrer en jeu: développement économique et scolaire de la région, réputation du nouvel établissement, choix de cours offerts, etc. Sans préjuger du jeu de ces facteurs, nous plaçant dans la perspective de l'explosion scolaire présente et des exigences de la société future, nous croyons devoir recommander que, tenant compte des normes établies, on procède à la fondation d'un centre d'études universitaires pour le Saguenay et le Lac Saint-Jean et d'un autre pour le Bas St-Laurent et la Gaspésie.

Problème de planification dans l'avenir

113. Les recommandations des paragraphes précédents découlent de l'analyse de situations présentes, telles qu'elles nous sont apparues. On sait cependant que l'évolution peut être parfois très rapide. Ce sera la tâche en particulier de la Commission de l'enseignement supérieur de suivre de près cette évolution; c'est elle qui pourra juger si, par exemple, un des centres d'études universitaires dont nous avons proposé la création bénéficie d'une conjoncture qui requiert d'en faire une université à charte limitée; c'est elle encore qui devra s'assurer que ces centres progressent à un rythme satisfaisant et rendent aux étudiants les services pour lesquels on les a créés. D'autres régions pourront peut-être prochainement offrir les garanties nécessaires à la fondation d'un centre d'études universitaires: on ne devra pas alors tarder à offrir à la jeunesse de ces régions la chance de faire plus aisément des études supérieures. Une région qui se transformera très rapidement dans les prochaines années est celle de Montréal: il faudra y suivre attentivement l'évolution en cours pour juger s'il faudra y ouvrir une nouvelle université à charte limitée ou étendre les pouvoirs de celles qui existent. On devra également s'assurer que l'Université Laval absorbe aisément tous les effectifs étudiants de la région de Québec. Bref, les prochaines années auront beaucoup d'importance pour la planification de l'enseignement supérieur: nous ne saurions trop insister pour qu'on suive de très près la dynamique du développement qui se produira. En particulier, on devra être attentif à donner à la jeunesse canadienne-française, qui se trouve répartie sur toute l'étendue de la province, les mêmes chances d'accès aux études supérieures qu'à la jeunesse d'expression anglaise, plus concentrée dans la région métropolitaine de Montréal.

L'enseignement technique supérieur

114. Nous avons insisté dans les chapitres précédents sur la nécessité de mieux intégrer l'enseignement technique dans l'enseignement secondaire et de ne pas le séparer de l'enseignement préuniversitaire. La question de l'enseignement technique se pose aussi au niveau supérieur: les universités assurent depuis longtemps déjà certains enseignements technologiques. De plus, on peut pré-

voir que certains cours techniques ne pourront se donner complè
tement en 12e et 13e année; d'autres élèveront leurs exigences; d
nouveaux enseignements en technologie, pour les emplois de service
et d'administration par exemple, vont se développer. Les progrè
de la société industrielle reposent sur cette évolution: un besoi
croissant de cadres moyens se fait sentir et prendra toujours plu
d'ampleur. Les services de bien-être, les hôpitaux, les pénitenciers
les industries, les laboratoires requièrent de tels cadres pour assiste
les spécialistes, faire le lien entre les tâches de direction et celle
d'exécution, accroître le rendement ou l'efficacité des services pu
blics et privés. Les universités forment déjà certains de ces cadres
elles ont dû céder à la pression de divers besoins. On peut s'at
tendre à une expansion de ces besoins en enseignement techniqu
supérieur. Parmi les étudiants aptes à poursuivre des études au
delà de la 13e année, un certain nombre auront un type d'espri
plus porté vers les études de technique appliquée que vers celles
plus théoriques ou plus abstraites, de la licence ou du diplôme d
« Bachelor »: leur ouvrir cette voie et savoir les y orienter leu
évitera la déconvenue des échecs qu'ils risqueraient dans leur
études de licence. Ce type d'enseignement technologique doit êtr
considéré comme vraiment supérieur, ainsi que nous avons défin
tout enseignement au-delà de la 13e année. Ce n'est pas dévalue
l'enseignement universitaire que de lui adjoindre cet enseignemen
technologique: il faut plutôt songer à hausser ce dernier, et lu
donner les caractères d'un enseignement supérieur. On peut cepen
dant se demander s'il faudra en confier la responsabilité aux uni
versités: celles-ci ne sont guère équipées pour s'en charger. Elle
risquent ou bien de hausser indûment le niveau de cet enseignemen
et de le détourner de sa fin, ou bien de le considérer comme un
parent pauvre de l'université. Il se peut aussi que les employeurs
fassent plus confiance à des établissements qui se spécialiseraien
dans cet enseignement, comme cela s'est produit en France, et en
Ontario pour le Ryerson Institute. Enfin, le développement qu'es
appelé à connaître le technologique supérieur risquerait auss
d'alourdir beaucoup les universités. C'est pourquoi nous recom
mandons que le ministère de l'Education et la Commission de
l'enseignement supérieur prévoient la création d'un centre univer
sitaire de sciences appliquées qui, en étroite collaboration avec les
universités, préparera une partie des cadres moyens nécessaires à
l'industrie, aux services publics et privés, à l'administration et aux
affaires. La collaboration avec les universités pourra se réalise
de diverses façons: comités d'étude communs entre certains dépar
tements des deux types d'institutions, comités consultatifs communs
échanges de professeurs, projets de recherches conjoints, etc.

Formation de techniciens supérieurs et d'ingénieurs techniciens

345. Parmi ces techniciens supérieurs, il semble qu'un type don
l'industrie moderne ait particulièrement besoin, ce sont ceux qu

ervironi d'intermédiaires entre l'ingénieur et le technicien ou
contremaître dans les équipes de travail. Ces techniciens supé-
teurs accompliraient une partie des tâches que doivent présen-
ment remplir les ingénieurs, alors que ceux-ci pourraient être
mployés plus utilement à d'autres travaux. Partant des projets ou
es calculs de l'ingénieur, le technicien supérieur en ferait l'appli-
ation que réalisera ensuite le technicien. Les techniciens supérieurs
evront suivre une cours d'environ deux ans après la 13e année,
ans une des spécialités du génie: électricité, génie civil, géologie,
tc. Nous recommandons que cet enseignement soit, tout comme
elui de l'École normale supérieure technique, rattaché à un centre
niversitaire de sciences appliquées. À un niveau plus élevé, se
essine un autre grade, celui de l'ingénieur-technicien, appelé à
ollaborer étroitement au travail de l'ingénieur. Le cours d'études
ui y prépare est très près de celui de l'ingénieur, sauf qu'il
st plus court d'environ une année; il pourrait se faire dans le
entre universitaire de sciences appliquées, ou de préférence dans
ne faculté de sciences appliquées.

Autres enseignements supérieurs : Beaux-arts, Conservatoire

16. D'autres établissements, donnant des enseignements au-delà
e la 13e année, relèvent de l'enseignement supérieur: écoles des
eaux-arts, écoles de musique, Conservatoire de musique et d'art
ramatique. La plupart de ces enseignements accueillent des élèves
près une 11e année et se prolongent, pour les Beaux-Arts, jus-
u'après le 15e ou, pour l'enseignement des Beaux-Arts, jusqu'après
a 16e année; dans les structures que nous proposons, il se situent
deux niveaux à la fois, celui de l'institut et celui de l'enseignement
upérieur. Nous proposons que ces écoles donnent un diplôme
e 13e année avec mention de la spécialité et que le diplôme qu'elles
écernent après une 16e année soit clairement reconnu comme
équivalent d'une licence universitaire d'enseignement. On pour-
ait aussi décentraliser, dans certains cas, la première partie de
et enseignement et permettre à certains instituts de la province
l'offrir, par options très concentrées à côté des matières de base,
'enseignement des 12e et 13e années dans les Beaux-Arts, la
musique ou le théâtre. Il nous semble aussi que les Écoles de
Beaux-Arts et le Conservatoire devraient — tout comme le Centre
niversitaire des sciences appliquées ou les centres d'études uni-
versitaires — avoir leur propre conseil d'administration et leur
udget annuel, et ne plus dépendre aussi étroitement, pour la
moindre réquisition, d'un ministère ou de la trésorerie provinciale.
Nous recommandons que le gouvernement procède sans retard à
ette réforme administrative et crée, pour ces établissements, des
onseils d'administration selon la formule que nous avons proposée
our les instituts.

III

La vie universitaire

Etudes avancées

347. Une université serait incomplète sans l'enseignement d premier grade; celui-ci ne doit pas par ailleurs absorber toutes l énergies universitaires au dépens des études avancées. C'est évi demment un danger qui menace nos universités, par suite de l'ac croissement des effectifs étudiants, que de négliger l'enseignemen avancé qui ne s'adresse qu'à un groupe plus restreint d'étudiants Il sera d'autant plus facile d'agir ainsi que ces étudiants peuven toujours aller poursuivre leurs études à l'étranger. C'est effect vement ce qui se produit présentement, particulièrement dans no universités de langue française. Un relevé du nombre de doctorat décernés au Canada en 1960-61 a établi que l'Université de Montré et l'Université Laval n'en ont attribué que 46 sur un total de 323, soi à peine 14%, alors que l'Université McGill à elle seule en conférai 72%; en 1963, l'Université de Montréal n'a conféré que 376 grade supérieurs pour 5,129 baccalauréats et premiers diplômes profes sionnels, soit moins de 7% de tous les diplômes accordés. Il es sans doute excellent qu'un certain nombre d'étudiants avancés o candidats au doctorat aillent poursuivre leurs études à l'étranger il n'est pas normal que la majorité d'entre eux doivent le faire. I en résulte que l'accès au doctorat est gravement limité, et pa contrecoup le recrutement de professeurs qualifiés en est rend plus difficile. Par ailleurs, nos universités se privent de l'appor dynamique que constitue pour les professeurs autant que pour le autres étudiants un groupe d'étudiants avancés. C'est pourquo nous recommandons fortement aux universités — notamment celle de langue française — et au ministère de l'Education de prendr tous les moyens nécessaires pour assurer le développement et l progrès des études avancées au Québec.

Recherches

348. La condition primordiale du progrès des études avancée est l'organisation de la recherche. On reconnaît aujourd'hui qu la recherche est une activité inhérente à la vie universitaire parc que les études universitaires avancées comportent nécessairemen de la recherche; les candidats aux grades supérieurs approfondis sent leurs connaissances par la participation aux recherches d leurs professeurs et par leurs propres travaux de recherches e laboratoire ou en bibliothèque. L'université est un des rares éta blissements où peuvent se poursuivre des études désintéressées e la recherche pure; c'est d'ailleurs par leurs recherches, par le publications de leurs professeurs et leur contribution au progrè du savoir que les universités acquièrent du prestige et une recon naissance internationale. On doit aussi ajouter que la recherch

(7) W. F. THOMPSON, "The number of University teachers : Needs and prospects", *The C.A.U.*
Bulletin, XII, 2, décembre 1963, p. 18.

constitue souvent une contribution supplémentaire de l'université l'enrichissement ou au bien-être d'une société. Au Québec, on e peut que constater qu'à part l'Université McGill, une des plus ichement dotées du Canada, le budget de nos universités ne comporte qu'une bien maigre part consacrée à la recherche, provenant ouvent de fondations américaines ou de subventions fédérales. ous n'aurons pas d'universités dignes de ce nom tant que cette situation ne sera pas corrigée. Diverses mesures d'urgence doivent tre appliquées sans retard. Il faudra d'abord doter les universités 'un nombre suffisant de bourses qu'elles pourront attribuer elles-mêmes à leurs candidats aux grades supérieurs: on peut espérer nrayer ainsi l'hémorragie que connaissent nos universités qui ne euvent concurrencer les bourses alléchantes offertes par les universités américaines. Il faudra également fournir aux chercheurs aboratoires, équipement et techniciens. Le gouvernement provincial devra aussi subventionner plus de travaux de recherche désintéressée dans les universités; nous reviendrons sur ce point dans un paragraphe subséquent. Enfin, signalons qu'on devra décharger les professeurs de certaines besognes administratives; il est souvent plus facile dans nos universités d'embaucher un nouveau professeur qu'une secrétaire ou un chef de secrétariat, alors qu'on pourrait, par l'augmentation du personnel de bureau, accroître le rendement du corps professoral.

Fonctions des universités existantes

449. L'enseignement avancé et la recherche pure représentent le secteur le plus coûteux de tout le système d'enseignement. Etant donné le vide à combler, ou du moins le retard à rattraper, le ministère de l'Éducation devra investir beaucoup plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici à ce niveau. Aussi devra-t-il éviter une dangereuse dispersion de ressources et d'énergies: les six universités du Québec ne sont pas également prêtes à s'engager dans les études avancées et dans des programmes de recherches. Les trois plus grandes universités, celles de Montréal, Laval et McGill, ont déjà un personnel enseignant, un équipement, une bibliothèque et une tradition que n'ont pas les trois autres, plus petites ou de fondation plus récente. Nous recommandons que, pour les prochaines années, seules les trois grandes universités soient autorisées à développer leurs programmes d'études avancées au-delà de la licence ou du grade de « Bachelor »; on demandera aux trois autres universités de ne pas exercer les droits que leur donne leur charte dans le champ des études avancées, de renforcer plutôt l'enseignement qu'elles assurent déjà au niveau de la licence ou du grade de « Bachelor » et de ne pas accepter d'étudiants au-delà de ce niveau.

Conseil provincial de la recherche

450. Nous croyons qu'il relève de l'autorité et de la responsabilité du ministère de l'Éducation de créer un Conseil provincial de la recherche pour permettre à l'État provincial d'encourager plus

substantiellement les chercheurs. Ceux-ci ont été surtout subven
tionnés soit par le gouvernement fédéral, soit par des entrepris
industrielles, soit par des fondations étrangères. Il est urger
que l'État provincial assume sa part dans ce domaine et contribu
par des subventions à équilibrer la distribution des fonds entr
les universités et entre toutes les branches du savoir. Le Conse
provincial de la recherche aura comme responsabilité de subver
tionner des chercheurs ou des équipes de recherches pour de
projets particuliers. Mais il ne faudrait pas qu'il adopte comm
politique de retirer systématiquement les professeurs de l'univer
sité pour les fins de la recherche; on aboutirait à un résulta
inverse de celui que nous désirons, et on risquerait d'élargir plu
encore le fossé entre la recherche et l'université. Il faut évite
de créer ici des situations que l'on cherche à corriger dans d'autre
pays, en France notamment, où l'on regrette vivement le divorc
entre enseignement et recherche. Le Conseil provincial devra plu
tôt stimuler et encourager la recherche dans les universités, pa
l'assistance qu'il lui apportera. Il est donc essentiel qu'il soit e
contact étroit avec l'université, à la fois par son personnel admi
nistratif et par les organismes consultatifs dont il devra s'entourer
Il devra encourager ou susciter lui-même des colloques, des ren
contres entre chercheurs d'une même discipline et aussi entr
chercheurs de différentes disciplines; il saura favoriser la venu
de chercheurs invités qui feront bénéficier des équipes de recherch
de la province de leur expérience et de leur savoir; il contribuera
enfin à implanter dans les universités la tradition de « l'année sab
batique ». Le Conseil provincial de la recherche aura aussi pou
mission de réunir tous les renseignements sur les recherches déj
faites ou en cours dans la province, au Canada et à l'étranger
il lui sera ainsi plus aisé de coordonner, entre les universités, le
recherches sur un même sujet, de favoriser la collaboration de
chercheurs et d'éviter les dédoublements: c'est dire qu'il lui faudr
établir des bureaux aussi bien à Montréal qu'à Québec.

Les bibliothèques

351. La bibliothèque est un autre aspect essentiel de la vi
universitaire: les étudiants doivent passer une partie importante
de leur temps en bibliothèque et les professeurs doivent pouvoi
bénéficier de tous les services que peut rendre une bibliothèqu
bien fournie et bien équipée. Nous devons constater ici encore l
pauvreté des universités. L'Université McGill, pourtant la plus
riche, avec une bibliothèque de plus d'un million de volumes, s'est
vu recommander par un comité de spécialistes un programme spécia
d'investissements, pour sa bibliothèque, de l'ordre d'un million
de dollars par année pendant dix ans pour rattraper le retard ac
cumulé depuis 25 ans en comparaison des grandes universités
nord-américaines et de l'Université de Toronto. C'est dire l'effort
qu'il faudra faire dans les autres universités, bien moins favorisées

ans les subventions aux institutions universitaires, le ministre
e l'Éducation devra accorder à ce poste un caractère prioritaire:
s universités devront en peu de temps accroître considérablement
urs collections de volumes et de revues. Non seulement faudra-t-il
nsacrer chaque année des sommes plus importantes à l'achat des
olumes récents, mais on devra aussi combler les lacunes des col-
ctions de volumes plus anciens. De plus, une bibliothèque uni-
rsitaire ne remplit bien ses fonctions que grâce à un personnel
ffisant et qualifié pour classer régulièrement les volumes et
cuments, conseiller, assister et même guider professeurs et
udiants dans leurs recherches. Aucune des bibliothèques actuelles
e possède un personnel assez nombreux et suffisamment qualifié :
serait normal que des spécialistes des grandes disciplines soient
ttachés à une bibliothèque universitaire, tant pour l'achat des
olumes que pour les services à rendre aux étudiants et aux pro-
sseurs. Enfin, devant la pauvreté actuelle de ces bibliothèques
les dépenses qu'il faudra faire, il faut espérer qu'au moins les
stitutions universitaires de Montréal sauront coopérer pour une
ise en commun de leurs ressources, ou pour l'édification de biblio-
èques collectives : on ne peut imaginer qu'il faudra monter à
ontréal plusieurs bibliothèques universitaires, toutes indépendan-
s les unes des autres.

52. Outre le développement des établissements d'enseignement supérieur, l'augmentation de la population étudiante posera un autre problème qui n'est pas moins grave, celui de la sélection et de l'orientation des étudiants. Il faudrait pouvoir réduire au minimum le nombre d'étudiants qui abandonnent leurs études à la suite d'échecs. On sait que ce nombre varie d'un système d'enseignement à l'autre. Il a été estimé à 14% en Grande-Bretagne par le comité Robbins; il peut s'élever jusqu'à 40% et même 50% en France et aux États-Unis, où l'enseignement supérieur est plus ouvert au départ. Nous n'avons pas de données globales pour le Québec; on sait, par exemple, que le taux d'abandon dans les collèges classiques affiliés à l'Université de Montréal est d'environ 45% pour les quatre années « collégiales » en dépit de la sélection faite dans les années secondaires; on sait que le taux d'échecs en première année de « college » à l'Université McGill est excessif; il en est de même dans certaines facultés, notamment en génie. Il faudra chercher à éviter une partie de ce gaspillage. Les solutions sont diverses. On peut d'abord espérer que le caractère polyvalent de l'enseignement secondaire et de l'enseignement préuniversitaire permettra, comme nous l'avons déjà dit, les réorientations nécessaires que la rigidité du système présent ne favorise pas. Il est certain qu'on évitera ainsi beaucoup d'échecs attribuables à une mauvaise orientation. On devra aussi multiplier les services d'orientation au secondaire et au pré-universitaire, pour aider

Sélection et orientation des étudiants

parents, éducateurs et étudiants à prendre les décisions nécessa
res: nous reviendrons sur cette importante question dans un
partie ultérieure de notre rapport. En ce qui concerne l'enseigne
ment supérieur, nous recommandons que chaque établissement a
un conseiller d'orientation, ou même plusieurs, au service de
étudiants qui doivent abandonner leurs études ou songent à change
de voie: les universités ne devront plus abandonner à eux-même
les étudiants qu'elles éliminent comme si elles n'en portaient plu
la responsabilité. Enfin, va se poser sans doute le problème d
la sélection des étudiants. Elle se pratique déjà d'une façon pe
rationnelle: certaines facultés, telles médecine et sciences, exiger
un certain pourcentage dans les notes des années de collège o
d'école secondaire et peuvent aussi imposer des examens d'admi
sion; les étudiants rejetés vont ensuite frapper aux portes de
facultés moins sélectives. On voit les inconvénients qui peuven
découler de cette pratique: fausses orientations, concurrence d
prestige entre facultés aux dépens des étudiants, taux d'échec
variables d'une faculté à l'autre. Il est urgent qu'une politiqu
commune soit adoptée par toutes les universités et par toutes le
facultés. Nous mettons fortement en garde contre le système de
concours, avec tous les aléas et le bachotage qu'il introduit. D
façon générale, les dossiers d'étudiants suggèrent de bonnes pré
visions de succès: les universités pourraient exiger pour l'admissio
dans toute faculté ou tout département un certain pourcentag
dans l'ensemble du dossier des quatre dernières années; de plus
chaque faculté ou département pourrait exiger que le candidat ai
suivi certains cours déterminés, au programme pré-universitaire
et ait passé les examens dans certaines matières avec un pourcen
tage donné. Ces normes devraient cependant être publiquemen
connues, bien reconnaissables dans toutes les universités et accep
tées par le ministre de l'Education. L'admission à l'université n
se ferait pas sur un coup de dé, comme c'est le cas avec la formul
du concours; elle se préparerait et se préciserait durant les quatr
années antérieures.

L'enseignement magistral

353. L'augmentation du nombre d'étudiants a peut-être plus d
répercussions sur l'enseignement supérieur que sur tout autre
étant donné l'organisation des cours universitaires. Des faculté
ou des départements habitués à recruter un nombre réduit d'étu
diants voient leurs effectifs monter en flèche; des facultés déj
considérables ont doublé leurs effectifs et les tripleront dans le
années prochaines; des cours donnés autrefois à un petit groupe
d'étudiants se donnent maintenant dans des amphithéâtres de 20
et 300 étudiants. Sans doute faut-il assurer les laboratoires, le
locaux, les cliniques nécessaires; il faut surtout repenser les formes
traditionnelles d'enseignement. C'est ce qui amène en particulie
la remise en question des cours magistraux, vivement discutés en

rance notamment. On prend conscience que l'enseignement uni-
rsitaire traditionnel a abusé des cours magistraux, n'a pas fait
sez appel au travail personnel de l'étudiant, ne l'a pas suffi-
mment engagé dans les recherches des professeurs. Il en résulte
ne attitude trop souvent passive des étudiants, brisée à intervalles
guliers par des périodes de bachotage effréné. Il ne s'agit pas
e condamner en bloc tout l'enseignement magistral, à condition
u'il soit bien donné; il est remarquable que l'on n'ait jamais consi-
éré comme nécessaire de se préparer de façon particulière à l'en-
ignement universitaire et que les professeurs d'université aient
ujours négligé, sinon méprisé, les exigences pédagogiques les plus
émentaires. Leur enseignement s'en ressent souvent. Directeurs
'études et directeurs de département devraient se préoccuper da-
ntage d'aider au moins leurs jeunes collègues, et ceux-ci devraient
réjouir de recevoir leurs conseils. Même dans ces conditions,
enseignement magistral seul ne suffit pas pour que l'on ait une
niversité vivante. Il est nécessaire d'organiser, dans le cadre
u en marge de l'enseignement magistral, des équipes de travail,
discussion, de recherche, de travaux pratiques, de séminaires;
'est dans ces groupes plus restreints que les étudiants peuvent
xercer leur imagination et leur initiative, développer leur esprit
e recherche et leurs sens critique. C'est particulièrement au niveau
e la licence et du grade de « Bachelor », où les étudiants sont
lus nombreux et les cours magistraux plus fréquents, que l'en-
eignement devra être repensé dans ce sens. Cela exigera que le
udget des universités comporte des bourses à des étudiants avan-
és (candidats au D.E.S. ou au doctorat) qui serviront de moniteurs,
e démonstrateurs ou de répétiteurs auprès des groupes et dans
es laboratoires.

Recrutement des professeurs

254. Un des problèmes les plus ardus auquel fera face l'enseignement supérieur dans les prochaines années est sans contredit celui du recrutement de professeurs qualifiés. Si l'on estime qu'il faut un professeur par 12 élèves (ce qui est un rapport plus que modéré, surtout pour les études avancées), une étude faite pour notre Commission a établi qu'entre 1966 et 1972, la seule croissance des effectifs étudiants obligera de recruter au moins 400 professeurs par année; ce chiffre ne tient pas compte des remplacements nécessaires par suite des décès, des retraites; il néglige aussi les départs dus au fait que les services publics et l'entreprise privée viennent sans cesse enlever à l'université ses professeurs les plus expérimentés; il ne tient aucun compte enfin de l'augmentation du nombre de professeurs qui sera indispensable pour hausser le niveau des études avancées et faire progresser la recherche. C'est donc probablement plus de 600 nouveaux professeurs qualifiés qu'il faudra recruter chaque année. Tel est l'effort qu'il faudra faire non seulement pour maintenir mais pour faire

progresser l'enseignement supérieur. Dans le passé, on a été tra
habitué à compter sur l'importation de l'étranger pour combler l
postes vacants; il en est sans doute résulté de très heureux apport
à la vie universitaire. Mais on doit se rendre compte que l
pénurie d'universitaires qualifiés se fait sentir en même temp
dans tous les pays : on peut prévoir pour les prochaines année
une terrible compétition entre pays et entre universités. Il ser
de plus en plus difficile de faire venir de l'étranger les professeur
nécessaires, on s'en rend d'ailleurs déjà compte. Il faudra don
planifier la préparation du futur corps enseignant, ce qui suppos
que, comme d'autres pays ou d'autres provinces, on développe ic
même les études avancées pour favoriser l'accès au doctorat d
plus grand nombre de candidats possibles. Nous avons proposé plu
haut d'accorder aux universités des fonds leur permettant d'at
tribuer elles-mêmes des bourses à leurs candidats au D.E.S. e
au doctorat et d'investir plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici à ce nivea
des études: la nécessité de préparer sans retard un plus gran
nombre de professeurs d'université est une raison de souligne
l'urgence de cette recommandation. Enfin, non seulement devra-t-o
recruter un grand nombre de professeurs; encore faudra-t-il les gar
der à l'université. Cela suppose que celle-ci puisse concurrence
jusqu'à un certain point les services publics et les entreprise
privées qui viennent offrir des avantages divers : traitements, con
ditions de travail, avantages sociaux, laboratoires de recherche
Comme ce sont évidemment les professeurs de plus grande expé
rience que l'on vient ainsi chercher, on risque de dépeupler sans
cesse les universités de ceux qui pourraient y créer une tradition
et un climat de travail et de recherche.

Diversité des enseignements

355. L'université doit être en mesure de donner une grande
variété d'enseignements et elle doit être assez souple pour les ac
cueillir tous. Elle assure en même temps une formation profes
sionnelle et un enseignement de recherche; elle prépare à la recher
che appliquée et à la recherche pure; elle continue des enseignements
riches d'une longue tradition universitaire et innove dans des
sciences ou des professions toutes jeunes. Si elle doit faire pro
gresser les facultés traditionnelles de droit, de médecine, de philo
sophie, de théologie, de sciences et de lettres, elle doit aussi faire
une place à des professions ou des disciplines caractéristiques de
la société moderne: administration publique, commerce, nutrition,
service social, sciences humaines, sciences de l'éducation. Les que
relles ne manquent pas sur l'accueil que doit réserver l'université
à ces nouveautés. Nous croyons qu'une attitude et des structures
trop rigides risquent de limiter l'expansion de l'enseignement supé
rieur, de créer des barrières et des tensions malheureuses, de
frustrer bien des personnes et de mettre en danger l'économie et
le bien-être de la société. L'expérience de plusieurs universités euro

ennes est instructive: elles ont voulu autrefois laisser hors de niversité la préparation à certaines professions (le génie, l'admistration) et même la recherche. Elles doivent aujourd'hui les intérer tardivement dans leurs cadres et rencontrent, pour le faire, des fficultés presque insurmontables. Tout en évitant de dévaluer les udes supérieures, l'université doit se garder d'un malthusianisme tellectuel qui la caractérise trop souvent. Il est intéressant de voir s nouvelles universités d'Angleterre et d'Allemagne sortir des ntiers battus et proposer des formules nouvelles: nous souhaitons ue les institutions universitaires et la Commission de l'enseignement supérieur manifestent ici la même hardiesse.

L'éducation permanente

56. C'est dans cette perspective que peut se situer l'éducation ermanente, dont on s'est demandé si elle revenait à l'université. ans une économie et une technologie en rapide transformation, université doit assumer une part de responsabilité dans l'éducation des adultes devenue toujours plus nécessaire. Il ne faut ependant pas lui demander de donner aux adultes un enseignement u'elle ne donne pas à ses étudiants réguliers: cours secondaire u pré-universitaire. Mais elle doit pouvoir étendre aux adultes, n cours du soir et en cours d'été, son enseignement spécialisé. le peut être à l'intention de spécialistes qui ont besoin de reouveler leurs connaissances, de personnes qui aspirent à l'obention d'un diplôme supérieur, d'enseignants qui désirent se perectionner; l'université est aussi appelée à collaborer avec des ntreprises, des administrations, des unions ouvrières pour le perectionnement de leur personnel dans un domaine particulier; enfin, s universités doivent continuer à ouvrir leurs portes, comme elles font déjà, au public désireux d'entendre des conférenciers. On fait bien peu usage ici des cours par correspondance, auxquels n est porté à n'accorder guère de crédit. Pourtant, ils ont pris n URSS une importance aussi grande que l'enseignement régulier, même dans l'enseignement supérieur. Devant ce fait et les ésultats obtenus, on peut voir qu'a été négligée dans notre province ne formule d'enseignement plus valable qu'on ne le croit généralement et qui méritera d'être reconsidérée. Les cours universitaires élévisés, qui ont connu un vif succès, ne sont en réalité qu'une ormule rendue plus vivante du cours par correspondance: l'image t la voix reçues à domicile remplacent le cours polycopié ou l'anient. Un emploi rationnel des techniques de communication de nasse (radio et télévision) amènera à reviser des attitudes trop igides à l'égard du cours par correspondance. On pourrait en dire autant de l'enseignement micro-gradué (« programmed learning ») qui peut aisément s'intégrer au cours par correspondance. L'éducation permanente doit donc faire preuve d'invention et ne pas craindre les nouveautés: c'est ainsi qu'on peut, par exemple, imaginer un enseignement basé sur des périodes de lectures obligatoires

suivies de sessions intensives de discussion et de cours. Autan
d'activités pédagogiques diverses qui élargissent encore le domain
des enseignements que doit dispenser l'université, où elle se doi
d'innover et d'expérimenter.

Réformes de la structure des facultés

357. Nous avons déjà souligné plus haut que les université
canadiennes-françaises, aux facultés trop souvent étanches et au
programmes monolithiques, auront beaucoup à faire pour répondr
aux exigences de programmes souples. En effet les étudiant
devront avoir le choix, au niveau de la licence, soit de se concentre
dans un domaine précis, soit de suivre un programme qui, tout e
étant spécialisé, demeure plus large et plus diversifié. Dans l
premier cas, l'étudiant s'inscrit à un département ou une facult
et y suit tous ses cours; cela ne présente aucune difficulté. L
second cas exigera que le programme d'un étudiant puisse se com
poser de cours donnés par deux ou trois facultés ou départements
cours isolés, choix de cours, ou groupe de cours constituant le pro
gramme d'un certificat. La solution n'est pas nécessairement
comme on semble parfois le croire, l'imitation pure et simple d
la « Faculty of Arts and Science » nord-américaine; celle-ci ser
d'autant moins utile que nous proposons d'accueillir les étudiant
à l'université plus tard, au stade de la spécialisation. Pour cett
raison, l'étudiant pourra toujours s'inscrire à une faculté ou
un département qui aura la responsabilité de ses études. On devr
cependant mettre sur pied un ou plusieurs organismes de coordi
nation entre les facultés ou départements, pour établir, par exem
ple, des programmes de cours ou de certificats mutuellemen
acceptables pour deux ou plusieurs facultés ou départements, de
groupes de cours communs ou de cours interchangeables et de
réseaux d'options offerts dans deux ou plusieurs facultés o
départements. Une telle structure aura l'avantage sur celle de l
« Faculty of Arts and Science » de pouvoir recouper toutes le
facultés de l'université au lieu de quelques-unes seulement; rie
ne devrait s'opposer, par exemple, à ce que des étudiants en droit
ou en médecine suivent certains cours en sciences sociales ou e
sciences et inversement. On évitera ainsi la distinction équivoqu
entre facultés « professionnelles » et facultés de recherche ou « non-
professionnelles » qu'on semble avoir héritée précisément de la
structure des universités américaines: les facultés dites profes-
sionnelles ne doivent pas moins se consacrer à la recherche qu
les autres, et les facultés dites de recherche préparent leurs étu-
diants à des emplois professionnels, aussi bien que celles de droit
de médecine ou de chirurgie dentaire. Cette distinction nous vient
sans doute aussi du fait que les facultés préparant aux professions
libérales ont été les premières autour desquelles s'organisèrent
d'abord nos universités : elle n'est cependant plus nécessaire
aujourd'hui et s'avère même plus embarrassante qu'utile. C'est

donc à la dimension de toute l'université — et non seulement de certaines facultés ou de certains départements — que nous souhaitons voir tomber les cloisonnements malheureux et s'opérer les contacts inter-disciplinaires qu'exigent la science moderne aussi bien que l'intérêt des étudiants. Peut-être dans cet esprit pourra-t-on corriger des incohérences et des dédoublements — ou du moins pallier leurs inconvénients — tels que l'existence de départements de chimie et de biochimie dans deux ou trois facultés de la même université; ou celle d'un département de psychologie dans une faculté de philosophie: il y a sans doute lieu de songer aussi à établir des liens plus étroits entre les diverses sciences de l'homme, qui ont bien plus en commun que toutes les disciplines qui logent dans une même faculté des sciences. Il résulte souvent de ces cloisonnements des dédoublements de cours et de laboratoires inutilement coûteux; il en résulte aussi une inadaptation aux besoins contemporains qui apparaît lorsqu'il s'agit de fonder un enseignement nouveau inter-disciplinaire, tel que l'urbanisme, la criminologie ou le journalisme, pour lequel chacune des facultés en cause fait valoir ses prétentions à une juridiction plus ou moins exclusive. Enfin, la Commission de l'enseignement supérieur devra, en collaboration avec les universités, proposer un certain ordre dans la nomenclature des divisions et subdivisions de l'université, pour que d'un établissement à l'autre les termes: faculté, département, centre, institut supérieur aient la même signification, et que les titres de doyen, vice-doyen, secrétaire de faculté, directeur des études, etc., correspondent à des fonctions équivalentes d'une université à l'autre.

Les facultés de théologie catholique

358. Personne ne conteste l'importance de la faculté de théologie dans l'université catholique et le rôle éminent qu'elle doit y jouer. Les facultés de théologie apportent-elles à la vie universitaire la contribution qu'on serait en droit d'en attendre ? De divers côtés on nous a fait remarquer qu'il était malheureux que la faculté de théologie de l'Université de Montréal ne soit pas installée sur le campus avec les autres facultés, même s'il s'y trouve un Institut de sciences religieuses très actif. De même, un profane peut s'étonner qu'un trop grand nombre d'étudiants en théologie de la province ne fassent pas leurs études dans les facultés de théologie ou du moins dans des établissements qui en soient l'équivalent. Sans doute quelques scolasticats s'installent à proximité des facultés de théologie et y envoient leurs étudiants. C'est une excellente formule. Sans doute aussi les grands séminaires sont-ils en général affiliés aux facultés de théologie, ce qui leur permet de faire décerner par l'université un baccalauréat en théologie après quatre années d'études faites dans le séminaire régional. Il reste que cette dispersion de l'enseignement de la théologie à travers la province peut nuire à la fois à la formation des étudiants et au déve-

loppement de la science théologique dans les universités. Comme toutes les autres sciences, la théologie est de plus en plus spécialisée. Il faut un grand nombre de docteurs travaillant en équipe pour en couvrir toutes les parties tant au point de vue de l'enseignement que de la recherche et des publications. Ce n'est que par un regroupement de toutes les ressources en professeurs, en chercheurs et en bibliothèques qu'on pourra, là comme ailleurs, faire progresser les universités. Aussi nous apparaît-il très urgent que les universités de langue française, en collaboration avec l'épiscopat de la province et les supérieurs des congrégations religieuses, étudient les solutions possibles à ce grave problème. Les mêmes autorités devront étudier un autre problème qui résultera de l'application de nos recommandations, celui de l'âge d'admission dans les facultés de théologie. Etant donné les règlements de l'Eglise catholique qui régissent l'âge de l'ordination sacerdotale, un bon nombre d'étudiants diplômés de la 13e seraient admis à la faculté de théologie trop jeunes pour être ordonnés immédiatement après le cours de quatre ans. On pourra proposer aux uns d'ajouter à la théologie une année de catéchèse ou de pastorale avant l'ordination et aux autres de faire des études de licence dans l'une ou l'autre des facultés avant de commencer les études de théologie. Des maisons d'étudiants permettant de grouper ces jeunes gens pourraient être établies par les autorités religieuses. Signalons enfin que jusqu'à tout récemment on admettait difficilement dans les cours réguliers de la faculté de théologie, cours préparant à la licence, des étudiants autres que ceux qui se destinent au sacerdoce: frères, soeurs, laïcs paraissaient exclus. Heureusement aujourd'hui on semble voir les choses autrement. Ce sera pour le plus grand bien de l'enseignement religieux à tous les niveaux.

L'administration des universités:
a) participation des professeurs

359. Les chartes et statuts des universités d'Amérique du Nord ont en général établi une malheureuse opposition entre administrateurs et professeurs. La plupart des universités de ce continent sont régies par un conseil d'administration (« Board of Governors ») dont les membres par définition n'enseignent pas dans l'institution qu'ils administrent: cela s'explique du fait que leurs fonctions consistaient autrefois avant tout — comme c'est encore le fait dans certaines universités — à procurer à l'université des fonds provenant de l'entreprise privée. Cette conception aboutit au résultat que le corps professoral de ces universités est totalement absent de l'organisme central de direction, le conseil d'administration, à partir du principe discutable que les professeurs sont les employés de l'université. C'est là créer un fossé artificiel et malheureux entre les administrateurs et les professeurs, un risque de tensions et de malaise; c'est aussi trahir l'idée de l'université, organisme dont les professeurs doivent être l'âme et l'esprit. On ne peut donc que souhaiter briser ce cloisonnement et faire parti-

aper davantage le personnel enseignant à l'administration de son niversité. Certaines mesures devront donc être prises en ce sens. insi, il serait avantageux que des professeurs siègent au conseil 'administration: ils pourraient y exprimer le point de vue des rofesseurs, assurer que les préoccupations pédagogiques et intelctuelles priment dans toutes les décisions, faire le pont entre la irection et le corps professoral. Ceux à qui on ne craint pas de onfier les étudiants et l'enseignement méritent de partager la esponsabilité des décisions qui conditionnent toute la vie univerltaire. Il serait également normal que des professeurs fassent artie du comité du budget, où se prennent des décisions qui se épercutent sur l'enseignement et la recherche dans chaque faculté t département. La nomination du chancelier, du recteur, des utres autorités supérieures ne devrait jamais se faire sans conultation officielle du conseil d'administration de l'université où iègeront des professeurs; de même la nomination d'un doyen, si lle ne résulte pas d'une élection, devrait au moins faire suite à une onsultation obligatoire des professeurs titulaires et agrégés de la aculté en cause. Il serait aussi normal que la nomination d'un ouveau professeur requière l'approbation des professeurs titulaires t agrégés de la faculté ou du département en cause. Enfin, les oyens et directeurs de département se doivent d'associer le plus ossible le corps professoral aux décisions administratives et pédaogiques importantes. Différentes formules d'administration uniersitaire sont ici à expérimenter; les résultats positifs qu'on en eut espérer doivent encourager la hardiesse dans l'innovation.

b) participation des étudiants

:60. Le philosophe Alfred North Whitehead définissait ainsi 'université: une communauté de professeurs et d'étudiants unis ar une même recherche de la vérité. Cette communauté doit 'affirmer de diverses façons dans l'enseignement, les travaux le recherche, la discussion, les contacts quotidiens, la confiance éciproque. L'attitude des professeurs, en définitive, sera le acteur principal pour créer et entretenir ce climat. Cette comnunauté d'esprit et de travail, il y aurait tout avantage à l'inscrire aussi dans les structures administratives de l'université. Les étuliants universitaires demandent à être traités en adultes et il est ormal et heureux qu'il en soit ainsi. L'expérience prouve d'ailleurs u'on y perd rarement à leur faire confiance et à faire siéger des tudiants dans divers comités. On a créé récemment dans quelques-nes des universités des sortes de « comités des affaires étuliantes » : c'est une excellente initiative que nous proposons d'étenlre le plus possible, même aux facultés. Tout comme pour les rofesseurs, des représentants des étudiants élus par leurs conrères, devraient être régulièrement consultés par les autorités le chaque faculté dans l'élaboration de certains projets ou de cerlaines décisions qui les concernent de plus près. Un bon nombre

d'universités font siéger le président des anciens élèves au conse
d'administration; on n'ose pas accorder aux étudiants actuels
même privilège. Bien des conflits seraient évités si les étudiants s
sentaient mieux associés à la direction des différents niveaux d
l'université et étaient tenus au courant des difficultés et de
problèmes de l'établissement.

c) les affiliations

361. Le problème des affiliations concerne tout particulièrement
l'Université de Montréal. Bien peu d'universités au monde, à l'ex
ception peut-être de celle de Londres, comptent autant d'institution
affiliées et annexées. En plus des collèges classiques, l'Universit
de Montréal compte plusieurs grandes écoles affiliées: Polytech
nique, Hautes Études Commerciales, Optométrie, Médecine vétéri
naire, plusieurs écoles normales; elle compte également une grand
variété d'écoles annexées: écoles de musique, écoles ménagères
instituts familiaux, etc. Cette situation s'explique en partie pa
le fait que l'Université de Montréal a été créée à l'origine par l
mise en commun de diverses facultés et écoles déjà existante
Nous trouvons que le temps est venu d'une part de libérer l'Uni
versité de Montréal du poids d'écoles annexées auxquelles elle
voulu rendre service dans le passé mais qui ne devront plus déso
mais être rattachées à l'enseignement supérieur (ce sera le cas de
instituts familiaux et de certaines écoles de technologie), ou qu
devront entrer dans le centre universitaire de sciences appliquée
dont nous avons proposé la fondation. Le temps est aussi ven
d'autre part d'unifier davantage la direction administrative e
pédagogique en intégrant dans l'université, à titre de facultés o
écoles constituantes, l'École Polytechnique, l'École des Haute
Études Commerciales, l'École d'Optométrie, l'École de Médecin
vétérinaire. Il y aura à cette opération plusieurs avantages: o
évitera désormais que chacune de ces institutions ne se présent
séparément devant l'État pour l'obtention de ses subvention
d'exploitation et d'investissement; on éliminera les doubles emploi
de cours, de professeurs et presque de diplômes, qui sont flagrant
dans la situation actuelle et que l'on cherche présentement à cor
riger par des contrats laborieux entre l'université et chaque écol
affiliée; on pourra arriver à l'unité dans les normes et standard
à l'intérieur de l'université; on établira une même autorité su
l'ensemble du corps enseignant et sur tous les étudiants de l'uni
versité. Les inconvénients qui résultent de la situation présent
et les avantages qu'apportera l'intégration de ces écoles dan
l'université nous paraissent des raisons suffisantes pour recom
mander qu'on procède immédiatement à cette intégration. Enfin
l'Université de Montréal pourra faire l'unité de sa faculté de
sciences de l'éducation — ainsi que nous en exprimerons le souhai
au chapitre suivant — par la résiliation des actuels contrats d'af
filiation de diverses écoles normales ou instituts de pédagogie

étant donné la responsabilité que les universités seront invitées à prendre dans la formation du personnel enseignant, il est urgent que l'Université de Montréal regroupe dans une même faculté les ressources présentement dispersées dans ses différentes écoles de formation: elle n'y arrivera qu'à la condition de mettre fin à un régime d'affiliations devenu inefficace, de créer un nouveau cadre pour accueillir le personnel qualifié de ces écoles ou tout autre et de s'acquitter elle-même directement de cette fonction primordiale.

d) les facultés ecclésiastiques

162. Les trois universités françaises étant catholiques et pontificales, leurs facultés de théologie et de philosophie sont dites « facultés ecclésiastiques », c'est-à-dire qu'elles sont régies par le droit ecclésiastique, que la nomination de leurs professeurs titulaires et agrégés doit recevoir l'approbation de la Sacrée Congrégation des universités et séminaires, de même que le caractère général de leurs programmes d'études. On comprend ces exigences dans le cas des facultés de théologie; elles s'expliquent plus mal dans celui des facultés de philosophie. La philosophie étant une science qui procède par la raison, elle ne devrait pas être directement dépendante de l'autorité religieuse. Dans la perspective catholique, on la dit souvent servante de la théologie, mais c'est pour signifier qu'elle est grandement utile, voire nécessaire à cette dernière. Mais la philosophie est une recherche de la vérité, libre de toute contrainte. Le philosophe doit pouvoir exercer sa réflexion sans référence à une donnée religieuse dogmatique ou autre. Cette autonomie de la pensée philosophique doit s'affirmer dans les structures de l'université autant que dans le climat qui y règne. C'est pourquoi nous croyons que le statut des facultés de philosophie devrait être revisé pour que celles-ci n'aient plus à être administrées en fonction du droit canonique.

e) refonte des chartes et statuts universitaires

163. Les recommandations précédentes obligeront à amender les chartes et statuts des universités. Nous croyons qu'il faudra profiter de cette occasion pour faire une revision systématique des chartes et statuts de façon à les alléger d'anachronismes parfois gênants et à leur donner un aspect plus démocratique répondant mieux à la conception d'une communauté universitaire. Ainsi, pour ne donner que quelques exemples, il apparaît de plus en plus anormal d'exclure du conseil d'administration le personnel administratif et enseignant de l'université. Les universités existantes, de langue française et de langue anglaise, pourraient avantageusement s'inspirer des recommandations que nous avons faites plus haut concernant les nouvelles institutions universitaires, pour reviser la composition de leur conseil d'administration ou « Board of Governors ». Elles aussi sont largement subventionnées par l'État; elles pourraient étudier l'opportunité de s'appliquer la notion de corporation

d'un caractère public particulier que nous avons présentée au para graphe 334. Il serait aussi souhaitable que les membres des conseil d'administration universitaires soient nommés pour un mandat limité. On peut également espérer que de nouveaux modes de nomination du recteur ou principal seront adoptés : par exemple, le recteur ou principal pourrait être nommé par le Chancelier ou le Visiteur royal après une consultation officielle des intéressés, c'est à-dire le conseil d'administration, les doyens, les représentants des professeurs et des étudiants. Il y aurait lieu de profiter aussi de cette occasion pour étudier les problèmes que pose parfois dans les universités de langue française le fait qu'elles soient régies par deux chartes distinctes, l'une civile et l'autre pontificale, et la possibilité de mettre un terme à cette dualité de statuts. Enfin, certaines chartes universitaires ont tendance à dissocier les responsabilités de l'administration et celles de l'enseignement et à soumettre entièrement les secondes aux premières. Bien qu'il ne faille pas accorder à la charte une importance exagérée dans la vie de l'université, il reste qu'elle décrit des structures qui peuvent contribuer à épanouir ou anémier le climat intellectuel d'une institution universitaire; d'un autre côté, les statuts peuvent influer profondément sur l'organisation et la vie universitaires. C'est pourquoi nous croyons nécessaire de recommander que l'on entreprenne une revision des chartes et des statuts universitaires. Nous recommandons aussi que cette revision ne se fasse pas sans la collaboration du corps enseignant et sans consultation des étudiants.

Coordination entre les universités

364. L'individualisme fleurit à l'aise dans le monde universitaire. Chaque faculté se veut le plus autonome possible; chaque université réclame complète indépendance. Il en résulte trop souvent une certaine anarchie dont les étudiants sont finalement les victimes. Ainsi, le refus de s'entendre entre certaines facultés ou certains départements fait qu'un étudiant qui passe de l'un à l'autre doit subir des pertes de temps ou des retards inutiles, et cela à l'intérieur d'une même université. D'une université à l'autre, on ne s'est pas assez préoccupé d'établir une concordance dans les programmes des facultés. Les universités, la Commission de l'enseignement supérieur et le ministre de l'Éducation devront voir sans tarder à établir plus d'unité dans tout l'enseignement supérieur de la province.

L'année universitaire

365. Les autorités universitaires devront porter une attention particulière à l'emploi rationnel et le plus complet possible des locaux disponibles. La période d'expansion gigantesque dans laquelle nous entrons exigera qu'on utilise au mieux les fonds publics. Chaque local (salle de cours, laboratoire, bibliothèque) devra être utilisé le plus longtemps possible chaque jour et chaque

ur de la semaine. De même, on devra prendre soin que chaque
nestre compte effectivement les quinze semaines de cours qu'il
it comporter: ceci signifie que l'année universitaire doit norma-
nent débuter dès la deuxième semaine de septembre et ne pas se
rminer avant le début de mai, périodes d'examens non comprises.
y aura lieu également d'étudier le système des douze mois pleins
travail universitaire, sur lequel il existe déjà une abondante
cumentation et des expériences diverses.

Liberté universitaire

56. La sauvegarde de la liberté universitaire est sans doute un
s points le plus sensibles à la conscience universitaire: cette
uvegarde est d'ailleurs souvent la garantie des autres libertés
viques de la société politique. Cette liberté est essentielle à l'uni-
rsité et à la société toute entière. On éprouve cependant quelque
ine à la définir avec précision. Elle comporte assurément pour
aque professeur la liberté d'enseigner selon sa conception de la
rité, la liberté de publier les résultats de ses travaux sans être
né d'aucune façon, la liberté de la recherche et de la pensée. Pour
nstitution, la liberté universitaire consiste dans la liberté d'établir
contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs,
admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes
ablies, d'innover et d'expérimenter. Ces libertés connaissent
pendant comme limite l'intérêt et le bien-être des étudiants:
est en ce sens que la liberté universitaire ne peut en aucun cas
stifier une anarchie préjudiciable aux étudiants. D'un autre
té, c'est la responsabilité des universitaires de défendre et pro-
ger la liberté, de prendre courageusement les risques réels qu'elle
ut éventuellement comporter, enfin de n'en pas abuser pour des
ns de propagande, de prosélytisme ou d'intérêt personnel. Ces
bertés ont besoin d'être garanties contre les ingérences de l'État,
s hommes politiques, des bienfaiteurs, des corporations profes-
onnelles. Au Québec, ces dernières, dans certains cas, ont pesé et
ntinuent de peser lourd dans la préparation des programmes et
ême dans la sélection des étudiants. Elles ont joué dans le passé
n rôle important pour établir et protéger des normes élevées dans
nseignement et dans les professions; ces temps sont maintenant
volus. Les universités sont en mesure d'exercer elles-mêmes les
ntrôles nécessaires sur leur propre enseignement. Il faudra tou-
urs que des contacts étroits soient maintenus entre l'université
les diverses professions auxquelles elle prépare; il n'est plus
tile ni même souhaitable que les corporations professionnelles
nterviennent dans la vie universitaire. C'est pourquoi nous recom-
andons que soient amendées dans ce sens les lois régissant les
rporations professionnelles en cause. La question est plus
ifficile à trancher en ce qui regarde l'État. Liberté universitaire
e doit pas signifier confusion ni anarchie, elle ne signifie pas
on plus la dictature des universités sur le reste du système d'en-

seignement. Nous venons d'insister sur le fait que l'intérêt d
étudiants réclame la coordination des universités entre elles et av
le reste du système d'enseignement. Seul l'État est en mesur
sinon d'imposer lui-même les normes nécessaires, du moins d'am
ner les institutions à collaborer et à s'entendre. Les universit
et l'État sont donc appelés à collaborer plus que jamais auparava
dans cette province; ils devront apprendre à le faire dans le respe
mutuel et la reconnaissance de leurs fonctions différentes. U
équilibre délicat devra s'établir dans lequel l'université ne se senti
pas asservie à l'État, ni l'État dépendant de la seule bonne volon
des universités. Étant donné l'importance de ces relations, no
allons leur consacrer la dernière section de ce chapitre.

IV

Coordination et planification

Comité des recteurs ou principaux

367. Les autorités universitaires doivent être les premières à
préoccuper de la coordination entre leurs établissements. Déj
elles ont créé d'un commun accord un Comité des recteurs
principaux des universités du Québec. C'est une mesure heureus
aussi devra-t-on favoriser la permanence de cette liaison entre d
établissements jusque-là trop isolés. Ce comité étant un organisn
indépendant qui leur est propre, il appartiendra à la direction d
universités d'en déterminer le fonctionnement. Il devrait étudi
les problèmes suivants: conditions d'admission et méthodes
sélection et d'orientation des étudiants, durée des cours et
l'année universitaire, exigences pour les diplômes, classification d
personnel enseignant, coordination de la recherche. Son trava
pourra éventuellement s'étendre à tous les aspects du développ
ment universitaire. Il serait particulièrement désirable que
comité entreprenne sans retard l'étude des budgets annuels d'explo
tation et d'investissements des universités avant leur présentatio
au ministère de l'Éducation et la coordination des projets de con
truction ainsi que des appels à faire au public pour le financemer
des universités. Grâce au travail de ce comité on réduira l
dangers de double emploi et de concurrence coûteuse. Au fur
à mesure que de nouvelles universités seront fondées, il conviendr
qu'elles soient représentées au sein de ce comité.

Nécessité d'un organisme intermédiaire entre les universités et les pouvoirs publics

368. Le développement rapide des universités, non seulement
cause de l'accroissement des effectifs étudiants, mais encore
surtout afin d'assurer le progrès de la collectivité grâce à la mult
plication, dans tous les domaines, de spécialistes ayant reçu
meilleure formation possible, a entraîné déjà et continue d'entra
ner de nouveaux investissements dont l'importance est telle qu

ans notre province, l'État s'avère presque seul capable d'en faire
s frais. Même au chapitre des dépenses courantes, les universités
voient forcées, par la rapide expansion des enseignements, les
évations de traitements et le fardeau des nouveaux investisse-
ents, de compter sur l'État pour équilibrer en partie leur budget.
est heureux que l'État ait consenti, par de généreuses subventions,
appuyer à fond le progrès de l'enseignement supérieur, recon-
aissant ainsi le rôle-clé de l'université dans la promotion économi-
ue et sociale de la province tout entière. Mais l'État lui-même aura
soin d'être éclairé sur la mesure de priorité qu'il convient d'ac-
order suivant les circonstances, aux besoins particuliers de l'ensei-
nement supérieur. Dans ces conditions, il paraîtrait utile qu'un
rganisme représentatif de la collectivité tout entière soit appelé à
ervir d'intermédiaire entre l'État et les universités dans la discus-
on des besoins de l'enseignement supérieur. La création d'un tel
rganisme devrait avoir pour but principal de réunir une équipe
apable de faire raisonnablement le partage entre les préoccupa-
ions particulières aux divers établissements d'enseignement supé-
ieur, d'une part, et les préoccupations de l'État, d'autre part,
ompte tenu des besoins généraux de l'enseignement dans la pro-
ince et des ressources de la collectivité.

Office pour le développement de l'enseignement supérieur

69. Nous recommandons la création, sous le nom d'Office pour développement de l'enseignement supérieur, d'un organisme ont la principale fonction serait de faire des recommandations u ministre de l'Éducation sur le montant des subventions à ac-order aux établissements d'enseignement supérieur. Dans l'ac-omplissement de son mandat, cet office examinerait chaque année s budgets d'exploitation et d'investissements soumis au ministère e l'Éducation par chacun des établissements d'enseignement su-érieur, en discuterait avec la direction de chaque établissement e même qu'avec des représentants de l'ensemble des établisse-ents, visiterait au besoin les établissements en cause, et étudierait s demandes de subventions avec le personnel du ministère de Éducation. La recommandation que formulerait chaque année et office sur la somme à porter au budget du ministère de l'Édu-ation au titre de l'aide financière à accorder aux établissements 'enseignement supérieur serait rendue publique. Si la somme ortée à ce titre au budget voté par les chambres était inférieure u supérieure à celle qu'il avait recommandée, il appartiendrait l'office d'exprimer un avis au ministre de l'Éducation sur la épartition finale entre les établissements en cause.

Autres fonctions de cet office

70. Le soin d'étudier tous les projets de construction des établissements d'enseignement supérieur, afin d'en effectuer la coordination et d'en échelonner la réalisation sur plusieurs années, ans le cadre de prévisions d'ensemble, devrait rentrer dans les

devoirs de l'Office pour le développement de l'enseignement su
périeur. Depuis cinq ans le gouvernement a investi ou garant
des investissements de plus de 150 millions de dollars dans de
immeubles destinés à l'enseignement supérieur. L'augmentatio
rapide de la population étudiante nous oblige à admettre que cett
expansion se poursuivra au même rythme pendant plusieurs année
Contrôle et coordination s'imposent, si l'on veut que des ressource
forcément limitées donnent le meilleur rendement possible et per
mettent à tous les établissements de se développer selon les besoin
de la population qu'ils desservent. L'Office devrait donc avoi
l'autorité nécessaire pour examiner tous les projets de constructio
et d'expansion afin de faire au ministre les recommandations ap
propriées. De plus, dans la mesure où la réalisation de ces projet
reposerait sur des souscriptions publiques, l'Office devrait en êtr
l'agent coordonnateur, de concert avec le Comité des recteurs o
principaux. Les traitements payés dans les établissements d'en
seignement supérieur étant le poste le plus important du budget
il serait normal aussi que l'Office étudie les échelles de traite
ments en vigueur et les modifications qu'il pourrait être nécessair
d'y apporter. Sa préoccupation pour le progrès des études supé
rieures pourrait l'amener d'autre part à s'assurer que d'autre
postes du budget, la recherche, par exemple, reçoivent une attentio
suffisante. L'Office, enfin, pourrait favoriser le développemen
ordonné des enseignements nécessaires au degré supérieur, e
voyant à ce que les établissements d'enseignement supérieur pré
sentent au ministère de l'Éducation, des prévisions budgétaire
couvrant trois à cinq exercices à venir.

Constitution de l'Office pour le développement de l'enseignement supérieur

371. L'organisme auquel nous songeons constituera une entit
juridique autonome, dotée par l'État du budget nécessaire à so
fonctionnement, et dont les membres seront recrutés en parti
dans le monde de l'enseignement et en partie dans le monde d
l'administration, des affaires et du travail. Pour assurer tou
l'équilibre désirable il faudrait que toutes les personnes qui feron
partie de cet organisme professent un vif intérêt pour l'enseigne
ment et connaissent assez bien les problèmes particuliers à se
divers niveaux. Il faudrait aussi que l'organisme compte dans so
sein, à côté de professeurs, des membres du personnel administrati
d'établissements d'enseignement, et à côté de représentants de l
formation humaniste, des représentants de la formation scientifique
Les membres pourraient être au nombre de huit à dix, dont deu
de droit: le président de la Commission de l'enseignement supérieu
et le directeur de l'enseignement supérieur du ministère de l'Édu
cation. Les autres membres devraient être nommés par le lieu
tenant-gouverneur en conseil, trois ou quatre sur la proposition de
universités et des autres établissements d'enseignement supérieu
et trois ou quatre sur la proposition du Conseil supérieur de l'édu

ation après consultation de la Commission de l'enseignement su-
érieur. Le mandat des membres électifs pourrait être de quatre
as, certaines des premières nominations étant faites pour des
ériodes plus courtes de façon à assurer par la suite le retrait et
nomination de deux ou trois membres chaque année, tandis
ue le mandat des membres de droit pourrait correspondre à la
urée des fonctions leur donnant titre à ce poste. L'organisme
evrait fonctionner sous la direction d'un président, choisi parmi
s membres électifs, qui consacrerait tout son temps aux travaux
e l'Office; il serait nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil
ar la proposition conjointe du Conseil supérieur de l'éducation,
rès consultation de la Commission de l'enseignement supérieur
du Comité des recteurs ou principaux des universités du Québec.
'Office devrait enfin avoir à son service un secrétaire à plein
emps, dont il aurait le choix, ainsi que le personnel nécessaire.

72. Les directions ou grands services du ministère de l'Éducation auront pas à se préoccuper, normalement, de l'organisation et u fonctionnement de l'enseignement supérieur, la plupart des tablissements dans ce secteur étant de caractère privé et le mi-istre n'ayant juridiction, en matière d'enseignement supérieur, que ar la classification et la nomenclature des diplômes, les normes e répartition territoriale des établissements et la coordination de enseignement. Sur ces questions, les services principaux du mi-istère seront en mesure de fournir au ministre les éléments des écisions à prendre. Toutefois, à cause de l'importance des sub-entions que l'État sera appelé à consentir aux établissements enseignement supérieur et du rôle qu'il aura à jouer dans la réation de nouveaux établissements à ce niveau, le ministère de-ra, croyons-nous, maintenir une direction ou un service de l'en-eignement supérieur dont les principales fonctions seront d'étu-ier les demandes en provenance des divers établissements. Dans accomplissement de son travail, ce service sera assisté, à l'occa-ion, de spécialistes du financement, de la construction des im-eubles ou de la planification faisant partie des autres services u ministère et choisis parmi les fonctionnaires ayant de l'expé-ence dans l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, on eut imaginer que la Direction de l'enseignement supérieur aurait s attributions suivantes :

Rôle du ministère de l'Éducation

a) l'élaboration d'une formule pour la préparation des bud-ets d'exploitation et d'investissements de tous les établissements enseignement supérieur;

b) l'examen préliminaire des budgets préparés périodique-ent par les établissements d'enseignement supérieur;

c) la remise de ces budgets à l'Office pour le développement e l'enseignement supérieur, afin de permettre à cet Office de ormuler ses recommandations;

d) l'étude des recommandations de l'Office, en vue de la pré
paration du budget du ministère;

e) le versement des subventions accordées.

Dans le cadre de ses responsabilités concernant l'octroi des sub
ventions, la Direction de l'enseignement supérieur sera naturelle
ment appelée à prendre connaissance des plans et devis des cons
tructions proposées, à en discuter avec les établissements en caus
et, au besoin, à faire intervenir à ce sujet le personnel spécialis
du ministère. Pour pouvoir étudier de façon éclairée les demande
de subventions et les projets de construction, la Direction de l'en
seignement supérieur devra suivre de près la planification de
nouvelles institutions. À cette fin, elle se tiendra en liaison étroit
avec la Commission de l'enseignement supérieur et l'Office pour
développement de l'enseignement supérieur. Dans l'exercice de se
fonctions, la Direction de l'enseignement supérieur recueillera pa
ailleurs des renseignements sur la situation financière et les pro
jets de développement de l'enseignement supérieur qui pourron
éclairer considérablement les décisions à prendre sur les montant
des subventions à accorder ou sur les nouveaux établissements
créer. Il convient enfin de rappeler que la loi restreint déjà le rô
du ministre lui-même en ce qui concerne l'enseignement supérieu
Nous sommes d'opinion que ce rôle doit continuer d'être restrein
pour éviter que l'État soit amené à exercer un contrôle direct su
les établissements d'enseignement supérieur. C'est pourquoi nou
avons dans ce chapitre préconisé des mesures susceptibles d'assure
un compromis entre l'entière indépendance des établissements d'en
seignement supérieur en ce qui concerne leur développement et
contrôle absolu que l'État serait amené un jour à exercer s'il pre
nait ce développement complètement en mains.

Commission de l'enseignement supérieur

373. Dans le premier volume de notre rapport, nous avons recom
mandé la création d'une Commission de l'enseignement supérieu
réunissant des spécialistes des questions pédagogiques particulière
à ce degré de l'enseignement, à laquelle le Conseil supérieur d
l'éducation puisse confier l'étude des problèmes auxquels il s'in
téressera dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous avon
suggéré que cette Commission puisse aussi, de son propre mouve
ment, faire au Conseil supérieur de l'éducation toutes les recom
mandations qu'elle pourrait juger opportunes dans le domaine qu
lui sera confié. Grâce à cette Commission, nous espérons assure
au ministre de l'Éducation, par les soins du Conseil supérieur, su
les quelques aspects de l'enseignement supérieur au sujet desque
la loi l'appellera à se prononcer, les conseils éclairés de personne
possédant une expérience et une compétence exceptionnelles et capa
bles d'exprimer un avis désintéressé. La loi confie au ministre d
l'Éducation le pouvoir de faire des règlements susceptibles d'affecte
l'enseignement supérieur dans la province, uniquement dans le

natières suivantes : classification et nomenclature des diplômes, coordination de l'enseignement, normes de répartition territoriale es établissements. Chaque fois qu'il utilisera ces pouvoirs, le inistre devra prendre l'avis du Conseil supérieur de l'éducation. vant d'exprimer cet avis, le Conseil aura consulté la Commission e l'enseignement supérieur. L'étude de toute réglementation de ette nature constituera donc une fonction normale de la Com- ission d'enseignement supérieur. Dans la perspective des re- ommandations que nous avons faites plus haut, nous croyons ue, dans la création et la mise en marche de nouveaux éta- lissements d'enseignement supérieur, la Commission de l'ensei- nement supérieur devrait avoir un rôle important à jouer. Il evrait lui appartenir de faire des recommandations au ministre e l'Éducation, par les soins du Conseil supérieur, sur l'opportunité e créer tous nouveaux établissements. De plus, le soin de nommer Comité d'organisation de toute nouvelle université à charte limitée evrait lui être réservé. Pour remplir ce rôle, il lui faudra natu- ellement se tenir au courant de tous les projets de développement t d'expansion dans le domaine de l'enseignement supérieur. C'est ourquoi nous avons envisagé une liaison assez étroite entre cette ommission et l'Office pour le développement de l'enseignement upérieur. Pour donner à cette liaison un certain caractère organi- ue, nous avons suggéré que le président de la Commission de l'en- eignement supérieur soit membre de droit de l'Office et que la omination de deux ou trois autres membres de l'Office ainsi que e choix de son président se fassent sur la proposition de la Com- nission. Ainsi espérons-nous faciliter les relations entre les deux rganismes et assurer, en particulier, un échange constant de ren- eignements grâce auquel la Commission de l'enseignement supé- ieur connaîtra les projets proposés par les divers établissements l'enseignement supérieur et l'Office lui-même connaîtra toujours es vues de la Commission sur l'évolution que doit prendre l'en- eignement supérieur dans la province. Pour bien jouer son rôle là-dessus la Commission de l'enseignement supérieur voudra ussi de temps à autre consulter les établissements d'enseigne- nent supérieur eux-mêmes ou les organes habilités à en repré- enter un certain nombre, comme le Comité des recteurs ou prin- cipaux des universités. Ainsi la Commission de l'enseignement supérieur sera-t-elle un agent précieux de coordination entre tous les établissements d'enseignement supérieur, tandis que, grâce à ses avis et aux avis des autres Commissions, le Conseil supérieur de l'éducation pourra de son côté promouvoir la coordination entre le domaine de l'enseignement supérieur et les autres niveaux de l'enseignement.

374. Même dans la perspective de démocratisation de l'ensei- gnement qui nous a guidés dans notre rapport, l'enseignement

Recommandations

supérieur ne concernera toujours qu'une fraction de ceux qu auront été accueillis dans les écoles. Il s'adresse toutefois à un élite professionnelle et intellectuelle appelée à jouer dans la société moderne des rôles de premier plan. C'est aussi à l'université qu s'élabore une partie importante de la réflexion et de la pensé d'une nation et de l'humanité. Les besoins considérables des troi autres niveaux de l'enseignement ne devront donc pas faire perdr de vue les problèmes graves et urgents de l'enseignement supérieur C'est dans cet esprit que nous proposons les recommandations qu suivent.

(110) Nous recommandons que l'on définisse l'enseigne ment supérieur comme l'ensemble des études qui s situent au-delà du diplôme de 13e année.

(111) Nous recommandons que, pour établir un système ordonné d'études universitaires, le premier grad décerné par toutes les universités du Québec requièr au moins trois années d'études ou six semestre complets après le diplôme de 13e année et au plu quatre années ou huit semestres complets, l second, une ou deux années supplémentaires d'étude et de recherches, le troisième, au moins trois année d'études et de recherches après le premier grade

(112) Nous recommandons que dans toutes les université de langue française et de langue anglaise du Québec l'obtention des grades de même niveau dans un même discipline requière des études de même durée et que la durée de ces études soit fixée par le ministère de l'Education, après consultation de la direction des universités de la province et du Consei supérieur de l'éducation.

(113) Nous recommandons que dans les universités de langue française le premier grade universitaire s'appelle « licence », le deuxième, « diplôme d'étude supérieures », le troisième, « doctorat » et que dans les universités de langue anglaise les grades univer sitaires correspondants soient ceux de « Bachelor » de « Master », de « Doctor ».

(114) Nous recommandons que les universités n'admetten que des étudiants qui ont obtenu le diplôme de 13e année ou l'équivalent.

(115) Nous recommandons que les facultés qui exigen présentement le baccalauréat ou le grade de « Bachelor » pour l'admission des étudiants revisen

leurs critères de façon à admettre désormais les étudiants après le diplôme de 13e année et qu'aucune université ni aucune faculté ne soit autorisée à imposer de propédeutique.

116) Nous recommandons que, lorsqu'il y a lieu, les lois des corporations professionnelles soient amendées en conformité de ces critères d'admission.

117) Nous recommandons que la licence et le grade de « Bachelor » couronnent des études spécialisées et que le diplôme porte mention de la discipline choisie et puisse être considéré comme un diplôme de fin d'études universitaires.

118) Nous recommandons de ne pas créer prochainement de nouvelles universités à charte non limitée.

119) Nous recommandons de créer des universités à charte limitée et des centres d'études universitaires pour accueillir tous les effectifs étudiants prévus pour les prochaines années et pour favoriser la décentralisation des études supérieures.

120) Nous recommandons qu'une université à charte limitée soit un établissement :
- autorisé à donner l'enseignement du premier grade universitaire et à décerner lui-même ce diplôme;
- desservant un bassin de population suffisant pour lui assurer au moins deux mille étudiants;
- disposant pour chaque département d'un personnel enseignant dont au moins un tiers est titulaire du doctorat ou de l'équivalent, les autres professeurs étant en rédaction de thèse;
- bénéficiant d'une bibliothèque et de laboratoires appropriés.

121) Nous recommandons qu'un centre d'études universitaires soit un établissement :
- rattaché à une université-mère;
- assurant à au moins mille étudiants l'enseignement de la première ou des deux premières années de licence ou du grade de « Bachelor » dans un nombre suffisant de disciplines de base et dans les sciences de l'éducation;
- possédant un personnel enseignant de qualité comparable à celui d'une université à charte limitée.

(122) Nous recommandons que la Commission de l'ense
gnement supérieur nomme, pour chaque nouvell
université à charte limitée, un comité d'organisatio
composé de professeurs d'université et de personne
qui connaissent l'administration et la direction d'un
université, chargé pour une période limitée d'enviro
cinq ans de conseiller la nouvelle université dans l
nomination du recteur et des autres dirigeants, l
rédaction de la charte, le choix des professeur
la préparation des programmes, les projets d
construction, l'équipement des locaux.

(123) Nous recommandons que l'université-mère constitu
pour chaque centre d'études universitaires un comit
d'organisation formé de professeurs de l'universit
mère et d'autres universités et de personnes versée
dans l'administration d'un établissement univers
taire, avec mission de conseiller et stimuler le centr
durant sa période de développement.

(124) Nous recommandons que tout nouvel établissemen
universitaire soit constitué en corporation par un
loi réservant à l'Etat la nomination d'au moins l
majorité des membres du conseil d'administratio
mais reconnaissant à des groupements d'enseignant
ou de personnes intéressées à divers titres à l'ensei
gnement le droit de proposer à l'Etat la nominatio
de personnes de leur choix.

(125) Nous recommandons qu'au moins une université
charte limitée de langue française soit immédiat
ment créée à Montréal par le regroupement de res
sources déjà existantes et l'adjonction de nouvelle
dans le cadre d'une corporation de caractère publi
telle que nous l'avons décrite précédemment.

(126) Nous recommandons qu'une université à chart
limitée soit formée du regroupement des ressource
de Loyola College, Marianopolis College, Thoma
More Institute, St. Joseph Teachers College pou
constituer une corporation régie par un conseil d'ad
ministration nommé par le lieutenant-gouverneur e
conseil sur la proposition des établissements et de
groupements anglo-catholiques intéressés.

(127) Nous recommandons que l'on crée, de la façon déj
indiquée, un centre d'études universitaires pour l
Mauricie et la région de Nicolet, un autre pou

le Saguenay et le Lac St-Jean, un autre pour le Bas Saint-Laurent et la Gaspésie.

128) Nous recommandons que la Commission de l'enseignement supérieur, conjointement avec la Direction de la planification du ministère de l'Education, suive de près l'évolution de l'enseignement supérieur dans les prochaines années afin de décider de l'opportunité de créer de nouveaux centres d'études universitaires dans d'autres régions, de constituer des universités à charte limitée à partir des centres d'études universitaires qui se seront développés et qui répondront aux normes établies, de créer de nouvelles universités à charte non limitée.

129) Nous recommandons que le ministère de l'Education et la Commission de l'enseignement supérieur prévoient la création d'un centre universitaire de sciences appliquées qui, en étroite collaboration avec les universités, prépare une partie des cadres nécessaires à l'industrie, aux services publics, à l'administration, à l'enseignement et aux affaires.

130) Nous recommandons que les universités et le ministère de l'Education prennent toutes les mesures nécessaires pour assurer le développement et le progrès des études supérieures au-delà de la licence et du grade de « Bachelor ».

131) Nous recommandons qu'à cette fin la recherche soit reconnue partie intégrante de l'activité universitaire et que les moyens soient pris pour en assurer le développement.

132) Nous recommandons qu'au moins pour les prochaines années, les trois grandes universités, l'Université Laval, l'Université McGill et l'Université de Montréal soient seules à développer leurs programmes d'études supérieures au-delà de la licence et du grade de « Bachelor », et que les autres universités déjà existantes soient invitées à limiter l'exercice de leurs droits et à concentrer leurs efforts sur l'enseignement qu'elles assurent déjà pour le premier grade universitaire.

133) Nous recommandons que le ministère de l'Education crée un Conseil provincial de la recherche chargé de coordonner et de subventionner la recherche dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur.

(134) Nous recommandons qu'un programme d'enrichisse
ment des bibliothèques universitaires soit immédia
tement mis en oeuvre, qu'un budget plus importan
soit alloué pour l'achat de volumes et de revues
pour l'amélioration des services offerts aux étu
diants et aux professeurs, que des plans de mise e
commun et de collaboration entre bibliothèque
universitaires soient fortement encouragés.

(135) Nous recommandons qu'un mode rationnel et uni
forme d'admission des étudiants soit établi pour tou
les établissements d'enseignement supérieur de l
province.

(136) Nous recommandons que chaque établissement d'en
seignement supérieur assure aux étudiants qui e
ont besoin les services de conseillers en orientatio

(137) Nous recommandons que les établissements d'ensei
gnement supérieur développent un système équilibr
de cours magistraux et de travaux de groupes e
qu'ils offrent à cette fin, de concert avec le ministèr
de l'Education, des bourses aux étudiants avancé
pour qu'ils agissent comme moniteurs, démonstra
teurs, répétiteurs auprès des étudiants de la licenc
ou du grade de « Bachelor » dans les cours, le
séminaires, les laboratoires, les travaux pratiques

(138) Nous recommandons que les établissements d'ensei
gnement supérieur et le ministère de l'Educatio
prennent toutes les mesures nécessaires pour forme
le plus grand nombre possible de futurs professeur
d'université, en particulier par le développement de
études avancées, afin de parer à la grave pénurie d
professeurs qualifiés qui menace l'enseignemen
supérieur.

(139) Nous recommandons que les universités soient dotée
d'un nombre suffisant de bourses qu'elles attribue
raient elles-mêmes à leurs candidats aux grade
supérieurs.

(140) Nous recommandons aux universités d'innover e
d'expérimenter dans l'enseignement supérieu
qu'elles sont appelées à offrir à des adultes et dan
leur contribution à la culture populaire.

(141) Nous recommandons qu'on cherche par tous le
moyens à briser le cloisonnement entre les facultés
et les départements et qu'on donne le plus d

souplesse possible à la structure des facultés pour permettre des programmes d'études composés de cours ou groupes de cours donnés dans deux ou plusieurs facultés ou départements.

(142) Nous recommandons que les chartes et statuts des universités existantes soient revisés pour donner à l'administration des institutions un caractère plus démocratique et mieux adapté aux exigences contemporaines, en ce qui concerne en particulier la composition et les pouvoirs du conseil d'administration et du conseil pédagogique, la nomination et les fonctions de la direction, et que ces revisions se fassent après consultation des professeurs et des étudiants.

(143) Nous recommandons que les chartes et les statuts des universités existantes soient amendés pour associer davantage les professeurs aux décisions administratives et pédagogiques, permettre à certains d'entre eux de siéger au conseil d'administration et au comité du budget, et rendre obligatoire la consultation du corps professoral pour la nomination des nouveaux professeurs et des membres de la direction.

(144) Nous recommandons que les chartes et les statuts des universités soient amendés pour associer davantage les étudiants aux décisions administratives et pédagogiques qui les concernent de près.

(145) Nous recommandons que la charte de l'Université de Montréal soit amendée pour intégrer à cette institution, à titre de facultés ou écoles constituantes, l'Ecole Polytechnique, l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, l'Ecole d'Optométrie et l'Ecole de Médecine vétérinaire.

(146) Nous recommandons que l'Université de Montréal procède à la désaffiliation de ses différents instituts de pédagogie et s'acquitte dans le cadre d'une nouvelle faculté ou école constituante de sa responsabilité pour la formation des maîtres, en recrutant le personnel enseignant nécessaire soit dans les écoles désaffiliées soit ailleurs.

(147) Nous recommandons que les démarches nécessaires soient entreprises pour que les facultés de philosophie des universités pontificales n'aient plus à être administrées en fonction du droit canonique.

(148) **Nous recommandons que l'année universitaire se compose de deux semestres d'au moins quinze semaines de cours chacun et que l'on étudie le système de l'année universitaire de douze mois.**

(149) **Nous recommandons que le Comité des recteurs et des principaux récemment constitué devienne permanent et étende son travail à tous les aspects du développement universitaire, y compris l'étude des budgets des universités avant leur présentation à l'Etat.**

(150) **Nous recommandons la création d'un Office pour le développement de l'enseignement supérieur, entité juridique autonome dont la principale fonction sera de faire des recommandations à l'Etat sur le montant des subventions à accorder aux établissements d'enseignement supérieur.**

CHAPITRE VIII

La formation du personnel enseignant

Introduction

875. Les structures scolaires les plus souples, les méthodes et les programmes les mieux adaptés à l'élève, les écoles les mieux construites et les mieux équipées ne renouvelleront pas vraiment le système d'éducation de la province si les maîtres n'ont pas la formation et la qualité qu'il faut pour en assurer tout le profit aux enfants. La formation et le perfectionnement des maîtres sont donc au coeur de la réforme scolaire. Depuis quelques années, les programmes de formation des maîtres sont devenus plus exigeants, le nombre de candidats à l'enseignement a augmenté, les universités ont joué un rôle plus important dans leur formation, mais ces changements partiels n'ont pas répondu à tous les besoins d'un système d'éducation moderne. Par ailleurs, la responsabilité et les conditions de travail des enseignants ont été profondément modifiées par la création d'écoles centrales ou régionales, par la répartition des tâches d'enseignement entre des maîtres plus spécialisés et par le développement considérable des cours secondaires et des cours préparatoires aux études universitaires. La formation des maîtres doit nécessairement subir une transformation tout aussi profonde. Après avoir étudié l'évolution des établissements et des programmes pour la formation des maîtres nous dirons pourquoi nous jugeons qu'une réforme s'impose ; puis nous tenterons d'évaluer le nombre d'enseignants requis pour chaque niveau ; nous proposerons enfin certaines normes pour la formation théorique et pratique des futurs enseignants, et quelques mesures pour le perfectionnement des maîtres déjà en fonction.

I

Évolution et problèmes actuels

La création des écoles normales

376. La première loi des écoles normales date de 1836, mais le trois premières écoles normales Jacques-Cartier et McGill, à Montréal, et Laval, à Québec, ne naissent qu'en 1857. Celle de McGi accueille des étudiants et des étudiantes; celle de Laval comport une section féminine, confiée aux religieuses Ursulines à leur couvent de Mérici; la section féminine de l'École normale Jacques Cartier ne sera organisée qu'en 1899, grâce à une entente du gouvernement avec les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame. Durant les cinquante années qui suivent, deux autres écoles normales de filles sont ouvertes, l'une à Rimouski et l'autre à Chicoutimi. L'école normale McGill, transférée en 1907 à Sainte-Anne de Bellevue, où Sir William Macdonald venait de fonder une École d'agriculture et une École de sciences domestiques, reste partie intégrante de l'Université McGill qui l'administre et en contrôle le programme et les examens.

L'accroissement numérique :

a) établissements catholiques

377. Du côté catholique, le nombre des écoles normales et scolasticats-écoles normales est passé de six à 117 entre 1907 et 1957. Ce sont surtout les écoles normales de filles que l'on a vu se multiplier[1]. Alors qu'on en comptait quatre en 1907, on en trouvait 18 en 1932, 63 en 1957, 72 en 1961. Au cours du dernier quart de siècle, le nombre des écoles normales a donc quadruplé. De 1857 à 1957, les écoles normales de garçons sont passées de deux à cinq, puis entre 1957 et 1963, cinq nouvelles écoles de garçons se sont fondées. En 1939, une section catholique anglaise est organisée à l'École normale Jacques-Cartier. Elle devient autonome en 1953 et prend le nom de St. Joseph Teachers College. Installé dans une ancienne école secondaire de la commission des écoles catholiques de Montréal, ce « college » forme tous les candidats à l'enseignement catholique de langue anglaise, garçons et filles; en 1960, il crée une section à Québec, puis ouvre deux sections féminines, l'une à Cross Point, l'autre à Chapeau. En 1953, dans le secteur catholique de langue française, dix scolasticats de religieux enseignants sont reconnus comme écoles normales; il y en aura quatorze en 1957, puis ils se réduiront à douze en 1962. Les scolasticats de religieuses passent de huit, en 1937, à 28 en 1957; en 1962 il n'y en aura plus que treize. Les établissements que l'on désigne sous le nom d'écoles normales, dans le secteur catholique, constituent donc un ensemble des plus variés. Plusieurs ont moins de cent étudiants et ne donnent que le premier diplôme pédagogique au niveau des douzième et treizième années. Les plus importants — six ou sept — comptent entre 350 et 400 étudiants ou étudiantes.

(1) Voir tableau I.

hacun et offrent le cours du brevet A ou baccalauréat en pédagogie, de la 12e à la 15e année; ils sont en général convenablement équipés et leur personnel possède aussi une meilleure formation que celui des autres établissements.

b) étudiants catholiques

278. Le nombre des candidats à l'enseignement qui avait augmenté selon un rythme assez lent jusqu'en 1930, s'est accru très rapidement au cours des 30 dernières années. En 1857, il y avait 122 élèves dans les trois écoles normales catholiques: 82 garçons et 40 filles. Cinquante ans plus tard, les six écoles normales catholiques comptaient 397 élèves, soit 164 garçons et 233 filles. En 1932, il y avait 205 élèves dans les deux écoles normales de garçons et 1,570 élèves dans les dix-huit écoles normales de filles, soit un total de 1,775 élèves. Le nombre moyen d'étudiants par école normale de garçons était de 41 en 1857, 82 en 1907 et 102 en 1932. Chez les filles, la moyenne des élèves par école normale, qui était aussi de 40 en 1857, était de 58 en 1907 et de 87 en 1932. Au cours des trente dernières années, la croissance des écoles normales catholiques de garçons s'est produite selon une politique de concentration des effectifs dans quelques écoles normales; le nombre moyen d'étudiants et de professeurs des quelques écoles normales de garçons s'est donc mis à augmenter de façon assez rapide surtout à partir de 1954. En 1961-62, les onze écoles normales de garçons du secteur catholique français accueillaient près de 3,000 étudiants; certaines d'entre elles, fondées entre 1957 et 1961 n'avaient pas encore atteint leur plein développement; les plus anciennes comptaient de 350 à 450 étudiants. Nous verrons que ce nombre est encore bien insuffisant, vu la diversification des cours et l'élévation du niveau des études. Mais la situation des écoles normales de filles laisse encore plus à désirer. Quoique le nombre des candidates à l'enseignement ait considérablement augmenté au cours des trente dernières années (1,570 en 1932, 6,581 en 1957, et 9,464 en 1962), les fondations répétées de petites écoles ont nui au développement de grandes écoles normales qui auraient pu grouper des effectifs suffisants, permettant d'offrir un enseignement de qualité. Les 72 écoles normales de filles présentent entre elles des différences marquées: près de la moitié ne donnent que le brevet B, et ont moins de cent étudiantes; même les cinq ou six plus grands établissements qui comptent de 300 à 450 étudiantes doivent constituer deux groupes distincts, un pour chacun des deux brevets, ce qui place ces écoles dans une situation moins avantageuse que les grandes écoles normales de garçons qui n'offrent que le brevet A. Quant aux élèves de l'enseignement catholique anglais, leur nombre s'est accru graduellement; il était de 430[2] en 1960-61. Malheureusement, l'extrême dispersion de la

(2) En 1964-65, les élèves sont au nombre de 650.

Tableau I

ÉVOLUTION DES ÉCOLES NORMALES CATHOLIQUES DE 1857 À 1963

Années	ÉCOLES DE GARÇONS				ÉCOLES DE FILLES				SCOLASTICATS DE RELIGIEUX				SCOLASTICATS DE RELIGIEUSES				ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS			
	Écoles	Professeurs	Élèves	Diplômés	Écoles	Professeurs	Élèves	Diplômés	Écoles	Professeurs	Élèves	Diplômés	Écoles	Professeurs	Élèves	Diplômés	Écoles	Professeurs	Élèves	Diplômés
1857-58	2	13	82	28	1	4	40	8									3	17	122	36
1907-08	2	20	164	76	4	34	233	182									6	54	397	258
1932-33	2	26	205	94	18	296	1570	737	11	124	778	297					31	446	2553	1128
1957-58	5	109	840	458	61	882	6581	3811	16	137	742	138	34	183	534	238	116	1311	8697	4645
1962-63	11	296	2654	558	70	1144	9464	3212	12	171	495	172	13	100	295	80	106	1711	12908	4022

population catholique de langue anglaise et l'exiguité du St. Joseph Teachers College ont amené la fondation de trois petites écoles qui en dépendent; elles offrent le seul brevet B et, présentant les mêmes inconvénients que les petites écoles normales françaises, tentent de répondre tant bien que mal aux mêmes besoins.

La situation actuelle

479. En 1963, il y a dans la province de Québec 11 écoles normales de garçons, 70 écoles normales de filles, 25 scolasticats-écoles normales pour le personnel enseignant religieux, soit un total de 106. Alors que le Canada entier possède environ 150 établissements de formation pédagogique, la province de Québec en compte à elle seule environ 115, y compris les écoles universitaires de pédagogie et les écoles normales spéciales. Bien des écoles normales ont souvent été les seuls établissements à dispenser aux jeunes filles de certaines régions un enseignement au-delà du niveau primaire, et ont joué ainsi un rôle utile. Mais ce rôle est devenu superflu à la suite de la multiplication des écoles secondaires et des institutions post-secondaires pour les jeunes filles. Notons que, depuis déjà quelques années, les scolasticats des frères enseignants de même que ceux des sœurs enseignantes tendent à regrouper leurs effectifs et leurs ressources. D'ailleurs, les spécialisations introduites en 1963 au programme du brevet A ont obligé même les grandes écoles normales de Montréal et de Québec à des échanges de professeurs et d'étudiants.

Programme des écoles normales: a) évolution

480. Le programme des premières écoles normales qui visait surtout à donner une solide instruction de base en vue de l'enseignement primaire fut préparé par le surintendant de l'instruction publique. Par la suite, des modifications furent effectuées par le Conseil de l'instruction publique puis par le Comité catholique et le Comité protestant. Le premier programme uniforme des écoles normales catholiques date de 1905 et comporte trois années d'études sanctionnées successivement par les diplômes « élémentaire », « modèle » et « académique »; on est alors admis à l'école normale après un cours élémentaire de six ans. Les mêmes diplômes peuvent être décernés au candidat qui subit les examens du Bureau central des examinateurs, sans qu'il ait suivi les cours réguliers de l'école normale. Dans la suite, l'évolution des programmes de l'école normale s'adapte aux remaniements successifs du programme du cours élémentaire. Ainsi, lorsqu'en 1929 s'organisent les classes primaires supérieures, l'école normale offre, après la 6e année, des cours de deux, trois et quatre ans couronnés par les diplômes « élémentaire », « complémentaire » et « supérieur ». Les exigences d'admission s'élèvent ensuite progressivement: en 1934, on entre à l'école normale après une 7e année; en 1938, après une 9e année. En 1939, les écoles normales de garçons proposaient trois cours: l'un de cinq ans pour les finissants de 9e année, un autre de trois

ans pour les finissants de 11e et un autre de deux ans pour les bacheliers ès arts. Les écoles normales de filles n'offraient que les deux premiers cours, après la 9e ou la 11e année. Cette même année, le Bureau central des examinateurs du Comité catholique était supprimé et il devenait nécessaire pour tous les candidats à l'enseignement de se former dans une école normale.

b) programmes actuels

381. Le nouveau programme de 1948 pour les écoles élémentaires provoque, en 1953-1954, une réorganisation correspondante des cours de l'école normale. Visant jusque-là surtout à la formation intellectuelle générale de l'étudiant, les programmes accordent désormais une part importante à la formation pédagogique. L'école normale offre à partir de ce moment deux cours distincts et l'on n'y est admis qu'après la 11e année du cours secondaire. Pendant quelques années, le premier de ces cours conduit, en une année d'études, au brevet C préparant uniquement à l'enseignement élémentaire. Ce brevet a été supprimé en 1962. Le même cours conduit, en deux années d'études, au brevet B qui prépare à l'enseignement jusqu'à la 9e année. Le cours de ce brevet consacre beaucoup de temps à la revision des matières enseignées pendant les neuf premières années du cours d'études et à la méthodologie propre à chaque matière; malheureusement les stages pratiques ne dépassent guère deux semaines par année et la formation s'inspire presque exclusivement du programme en vigueur dans les écoles élémentaires et secondaires catholiques Le second cours, celui du brevet A, exige quatre années d'études. Les deux premières années sont consacrées à la culture générale de l'étudiant et s'apparentent aux premières années du cours dit collégial; les deux dernières offrent la formation pédagogique — cours théoriques et stages — et des cours de philosophie, de littérature et de sciences. Ce brevet A donne le droit d'enseigner jusqu'à la 12e année du cours secondaire. Depuis 1959, une entente entre les universités de langue française et les écoles normales permet d'accorder le baccalauréat en pédagogie aux finissants du brevet A; un comité de régie conjoint a opéré certains rapprochements entre les programmes du brevet A et ceux du baccalauréat en pédagogie et modifié la forme des examens. Réciproquement, le département de l'Instruction publique reconnaissait les cours et les examens des écoles universitaires et, moyennant quelques cours et examens supplémentaires, attribuait le brevet A aux bacheliers en pédagogie. Quelques écoles normales plus importantes ont maintenu un cours d'un an pour les bacheliers ès arts, mais ceux-ci s'inscrivent de plus en plus à l'université ou dans les écoles universitaires de pédagogie.

Brevets spécialisés

382. Les programmes des écoles normales catholiques ne s'étendent pas à la préparation des maîtres pour certaines disciplines

particulières ou pour l'enseignement aux enfants handicapés. Ces différents types de formation ont donc relevé de diverses écoles dont, bien souvent, la préoccupation première n'était pas la formation des maîtres. L'école des Beaux-Arts organisa une cinquième année de cours pour préparer les enseignants des arts plastiques; les écoles de musique préparèrent aussi leurs étudiantes pour des brevets d'enseignement; les instituts familiaux firent reconnaître leur diplôme comme un brevet B pour l'enseignement des arts et sciences domestiques. Les écoles pour aveugles, sourds, muets, retardés ou déficients ont obtenu, à leur tour, l'autorisation de décerner des brevets spécialisés; quelques grandes écoles normales ajoutèrent un cours sur l'enseignement aux enfants retardés. Aucun de ces établissements spécialisés ne pouvait, en plus de sa formation particulière, donner une culture générale, une formation en pédagogie et en psychologie, ni faire percevoir à ces étudiants, isolés du système scolaire, la nécessité d'une coordination entre les maîtres en général et les spécialistes. Par ailleurs, plusieurs spécialités étaient négligées. C'est ainsi que, pour l'enseignement technique, on n'avait prévu aucun établissement offrant une formation pédagogique appropriée aux chefs d'ateliers ou aux maîtres des disciplines techniques. Les enseignantes des instituts familiaux, par contre, étaient en grande majorité formées dans une école spéciale, l'Institut de pédagogie familiale, avec tous les inconvénients que peut comporter une formation aussi étroitement identique de tout le personnel enseignant. À l'Institut d'éducation de McGill, au contraire, on offre la plupart des cours spécialisés en les greffant sur le cours commun de « Bachelor of Education »; quelquefois, ces cours sont donnés uniquement en sessions d'été et n'atteignent pas le degré de spécialisation souhaitable; cependant le corps enseignant, dans son ensemble, y gagne en cohérence et tous les spécialistes se considèrent comme des éducateurs au même titre que les autres maîtres. Dans plusieurs domaines, cependant, les futurs spécialistes peuvent recevoir dans les départements ou écoles de l'Université McGill une solide formation scientifique ou artistique: c'est le cas pour les sciences domestiques et la musique, par exemple. Les universités de langue française et certaines grandes écoles, comme les écoles des Beaux-Arts, forment aussi, en marge des écoles normales, d'excellents spécialistes qui cependant, jusqu'à tout récemment, avaient peine à obtenir des postes dans les écoles publiques catholiques.

Direction provinciale des écoles normales catholiques

383. Jusqu'en 1964, la création des écoles normales catholiques et la nomination de chaque principal appartenaient au lieutenant-gouverneur en conseil, et se faisaient sur recommandation du Comité catholique. Sauf depuis quelques années, ce principal, dont le traitement, d'ailleurs assez faible, était payé par le gouvernement, a toujours été un clerc. Sur recommandation du Comité catholique, le

lieutenant-gouverneur en conseil nommait tous les professeurs régu
liers des écoles normales de garçons, qui sont des écoles gouvern
mentales, et un professeur laïque payé par le gouvernement, dan
chaque école normale de filles. Le service des écoles normales d
département de l'Instruction publique, composé surtout d'inspecteu
et plus récemment de quelques conseillers pédagogiques, veillait
l'application des programmes, à l'organisation des examens et
l'attribution des brevets. Le secrétaire catholique du Départemen
s'occupait activement des écoles normales et participait aux travau
de la Commission des écoles normales rattachée au Comité cath
lique. Le Comité de régie des examens du brevet A, formé en 195
soumettait au Comité catholique ses recommandations pour le pr
gramme et pour les examens de ce brevet. Une sous-commissi
des écoles normales préparait les programmes et recommanda
l'approbation des manuels. Les règlements du Comité catholiqu
une fois adoptés par le lieutenant-gouverneur en conseil, régissaie
tout l'enseignement des écoles normales catholiques.

Direction locale des écoles normales catholiques

384. Dans chaque école normale le principal a la responsabilit
de l'établissement : organisation pédagogique de l'institutio
contrôle de l'enseignement, formation intellectuelle, morale
religieuse des élèves, recommandation de candidats aux postes
chargés de cours. Enfin, le temps que les professeurs réguli
doivent consacrer à l'école est « le temps reconnu convenable a
jugement du principal »[3], ses pouvoirs sont discrétionnaires. Dan
les écoles normales de filles, le choix des professeurs relève de
congrégation religieuse qui dirige l'institution, et se fait selon l
normes établies par le Comité catholique. Les directrices d'écol
normales sont aussi nommées par leur congrégation ; mais tout e
ayant la responsabilité de la discipline générale et de la gestio
financière et matérielle de l'institution, elles demeurent sous l'au
torité du principal. Depuis quelques années, plusieurs religieus
ont assumé la fonction de « principal » de leur école normale. Dan
quelques écoles normales, le principal partage sa responsabilit
avec un assistant, parfois un directeur des études, un directeu
des étudiants ou encore un directeur de l'enseignement pratiqu
Certaines écoles normales ont aussi groupé les professeurs d
différentes disciplines en départements, sous un chef de départe
ment nommé ou élu. Dans quelques écoles, un conseil de directio
ou un conseil pédagogique groupe certains de ces chefs de dépa
tement ; on leur adjoint parfois un ou deux représentants d
professeurs, élus au vote secret. Mais ces structures assez embryo
naires dépendent plus ou moins de l'initiative de chacun d
établissements.[4]

(3) *Règlements du Comité catholique*, art. 200 et suivants.

(4) *Rapport de la Commission d'enquête à l'Ecole normale Jacques-Cartier de Montréal*, pag
73 à 78.

Administration financière des écoles normales

85. Les écoles normales catholiques de garçons étant des écoles ouvernementales, elles sont entièrement subventionnées par l'État. eur budget, préparé par le principal en collaboration avec l'admi- strateur de chaque école, nommé par le gouvernement, devait ecevoir, du moins jusqu'à la création du ministère de l'Éducation, uatre approbations successives: celles du directeur du service es écoles normales, du secrétaire du département de l'Instruc- on publique, du conseil de la trésorerie qui approuve l'ensemble budget de l'Instruction publique et enfin de la législature qui ote ce budget Le traitement des professeurs est fixé en dernier ssort par la Commission du Service civil. L'administration de budget est encore étroitement contrôlée, tous les achats se isant au moyen de réquisitions adressées au Service des achats gouvernement Cette procédure fragmentaire et qui fonctionne rt lentement entrave le progrès des écoles normales et les prive arfois d'instruments indispensables à l'enseignement. C'est le ouvernement qui construit les écoles normales de garçons; plu- eurs d'entre elles sont malheureusement logées dans des locaux tustes ou depuis trop longtemps provisoires. Quant aux écoles rmales de filles, leur financement et leur administration relèvent s différentes congrégations religieuses. Ces institutions imposent leurs étudiantes des frais de scolarité et de pension dont le ontant relativement bas était jusqu'ici fixé par le département e l'Instruction publique. Irrégulièrement subventionnées avant 910, elles reçurent toutes ensuite une subvention annuelle uniforme our leur administration; l'État paie aussi les traitements du rincipal et d'un professeur laïque. Lors de constructions nouvelles, lusieurs écoles normales de filles reçurent des subventions varia- les, représentant une certaine proportion du coût. Depuis 1961, s écoles normales de filles reçoivent les mêmes sortes de sub- entions que les collèges classiques et les autres institutions « col- giales » ou « undergraduate »; elles sont tenues de soumettre leur udget annuel et quelques-unes ont reçu d'importantes subventions e construction. Enfin les scolasticats des congrégations ensei- nantes d'hommes et de femmes ne reçoivent de subventions que epuis 1959.

Les écoles universitaires protestantes

86. Le « School for Teachers » du Macdonald College, devenu, epuis 1955, « The Institute of Education » de l'Université McGill, st pratiquement le seul établissement à préparer les maîtres pro- estants pour l'élémentaire et le secondaire, — à l'exception de uelques étudiants formés par le département d'éducation de l'Uni- ersité Bishop's. Dès 1916, l'Université McGill organisait des cours e « M. A. in Education ». Jusqu'en 1951, l'Institut d'éducation ffrait trois cours professionnels d'un an, le premier pour les finis- ants de 11e année, le deuxième, pour les finissants de 12e année, troisième pour les titulaires du B.A.; mais depuis la réforme de

TABLEAU II

La formation du personnel enseignant des écoles protestantes de la province de Québec de 1857-1858 à 1962-63

ANNÉES	*MACDONALD COLLEGE INSTITUTE OF EDUCATION*				*BISHOP'S UNIVERSITY DEPARTMENT OF EDUCATION*			
	Professeurs	*Étudiants*	*Étudiantes*	*Diplômes*	*Professeurs*	*Étudiants*	*Étudiantes*	*Diplômes*
1857-58	7	11	108	57	Ce cours n'existait pas encore			
1907-08	7	1	116	113	"	"	"	"
1932-33	11	71	253	256	1	14	3	17
1952-53	10 + 5 à temps partiel	16	176	153	1	3	7	8
1956-57	17 + 7 " "	42	289	232	1 + 1 à temps partiel	1	8	9
1962-63	38 + 14 " "	159	528	276(1)	1 + 2 " "	10	8	18

(1) Le « Class III Certificate » est disparu cette année-là et a été remplacé par un permis temporaire, ce qui explique l'écart plus grand que les années précédentes entre le nombre d'étudiants et le nombre de diplômés. Il faudrait pour compléter ce chiffre ajouter 79 détenteurs du nouveau permis temporaire.

953, les cours du «Bachelor of Education» sont organisés pour les nissants du cours secondaire. Les étudiants qui n'en suivent que les eux premières années reçoivent un « Class II Certificate »; ceux ui font le cours de quatre ans reçoivent le « Class I Certificate » t le degré de « Bachelor of Education ». Il y a aussi le cours d'un n pour les détenteurs du B.A. ou du B.Sc. Ces cours comprendront ésormais des « concentrations » pour les futurs maîtres du secon- aire. Remarquons aussi que les certificats ou les grades décernés ar l'université sont considérés comme provisoires et que le jeune naître ne reçoit le diplôme permanent qu'après deux ans d'ensei- nement satisfaisant. À partir de 1964, les cours pour l'obtention e grade de « Master of Arts » comportent trois options : édagogie générale, orientation et administration scolaire. La ormation des maîtres protestants a donc échappé aux difficultés ui résultent d'une trop grande dispersion des étudiants dans des tablissements différents ou dans des programmes séparés. Malgré augmentation impressionnante des candidats et candidates à l'en- eignement[8] depuis quelques années, malgré la diversité des orien- ations, l'Institut d'éducation est resté en somme le seul centre de ormation et a donné un cours unique dont les étudiants pouvaient e suivre qu'une partie ou qu'ils pouvaient modifier par un choix e cours-options.

Direction et administration du Macdonald College

87. Par la fondation de l'école normale en 1857, l'Université McGill assumait la responsabilité de la préparation des maîtres pour es écoles élémentaires et secondaires protestantes. Au début, le gou- ernement accorda les mêmes subventions aux trois écoles normales, nais, différence significative, dans le cas de l'école normale McGill, 'était l'université qui engageait les professeurs et administrait établissement. En 1907, lors du transfert de l'école normale à Macdonald College, des internats pour les loger et des services mportants furent mis à la disposition des étudiants. Durant quel- ques années, l'université assuma seule la charge financière et 'administration du « School for Teachers ». Cependant, la coordi- ation nécessaire entre l'université et les autorités provinciales en ducation était assurée grâce au « Teacher Training Committee » où l'Université McGill, le Comité protestant du Conseil de l'ins- ruction publique et le département de l'Instruction publique étaient eprésentés. Les besoins croissants de l'Institut d'éducation et 'augmentation correspondante des frais d'administration furent econnus par le gouvernement qui accorda à l'Institut des subven- ions annuelles, fixées selon une formule précise, à partir de 1917. Le montant de ces subventions fut accru plusieurs fois; il constitue naintenant environ les deux tiers du budget annuel de l'Institut. Pour combler la différence, on exige depuis 1952 des frais de colarité. L'université possède donc l'entière responsabilité ad-

8) Cf. tableau II.

ministrative; elle engage le personnel enseignant et approuve le programmes. Le « Teacher Training Committee » approuve le bu get annuel, les nominations aux postes de direction et les cha gements importants au programme d'études; il peut aussi faire d recommandations à l'université et signaler les besoins du systèm d'enseignement.

Les écoles universitaires catholiques

388. L'entrée des universités catholiques dans l'enseigneme pédagogique est de date plus récente et ne profita guère à l'ense gnement public, puisque le département de l'Instruction publiqu n'exigeait de tous les maîtres et ne reconnaissait que le diplôme d écoles normales. L'Université Laval fonda, en 1921, l'École norma supérieure dont les sections de lettres et de sciences sont dev nues, en 1937, les facultés de lettres et de sciences. Cette éco assurait la spécialisation dans les disciplines littéraires et scient fiques, mais accordait peu de temps dans l'horaire à la formatio pédagogique. Les premières écoles de niveau universitaire cons crées à la formation pédagogique des maîtres se sont fondées hor de l'université. L'Institut pédagogique des Soeurs de la Congréga tion de Notre-Dame fut le premier: fondé en 1926 et affilié à l'Un versité de Montréal, il assure la formation des enseignantes religieu ses et laïques et prépare au baccalauréat et à la licence en pédagogi en particulier pour l'éducation pré-scolaire. En 1929, les Frère des écoles chrétiennes organisent l'Institut pédagogique St-George affilié à l'Université de Montréal; jusqu'en 1942, cet Institut n dispensa que des cours du soir, de fin de semaine et d'été; depui 1961, il a organisé des cours réguliers du jour en vue de la licenc Les étudiants peuvent y obtenir un baccalauréat ou une licence e pédagogie, en orientation ou en administration scolaire; l'Institu a présenté à l'Université de Montréal quelques candidats au doctora en pédagogie. En 1942 fut fondée, sous les auspices de la facult des Arts de l'Université de Montréal, l'École normale secondair qui offre des cours réguliers en vue du baccalauréat et de l licence en pédagogie. Depuis 1959, les cours de cette école se donnen à l'université; elle a augmenté ses exigences et consacre désor mais une grande partie de son programme à des cours spécialisé donnés dans les facultés ou à l'École même. En 1943, l'Universit Laval fondait l'École de pédagogie et d'orientation et la rattacha à la faculté des Arts; cette école offre des cours réguliers et de cours d'été préparant au baccalauréat, à la licence, et même a doctorat en pédagogie, en orientation ou en psychologie. Ell s'est surtout consacrée à la formation des maîtres de l'enseigne ment secondaire, élémentaire et pré-scolaire, et à la préparatio d'orienteurs et de psychologues scolaires, de spécialistes en péda gogie normale, en pédagogie des sous-doués et en éducation phy sique. Elle s'appelle, aujourd'hui, École des sciences pédagogique et psychologiques et comprend quatre départements : pédagogi

sychologie, orientation, éducation physique. Enfin, en 1960, Université Laval a réorganisé son École normale supérieure et Université de Montréal a fondé une École normale supérieure utonome. Ces écoles remplissent une fonction analogue à celle es IPES (Institut de préparation à l'enseignement secondaire) n France: leurs étudiants suivent les cours réguliers des facultés t en reçoivent les grades, mais leur formation pédagogique est ssurée par l'école, grâce à des conférences, des cours et des tages, que sanctionne le CAPES ou certificat d'aptitude à l'ensei- nement secondaire. Dès sa fondation, l'Université de Sherbrooke organisé une faculté de pédagogie dont les cours de baccalauréat t de licence en pedagogie combinent l'enseignement pédagogique vec les études spécialisées. La croissance rapide de l'enseignement econdaire catholique a provoqué une augmentation extraordinaire es candidats à l'enseignement dans les écoles universitaires et s facultés de pédagogie. Les universités de langue française ont donc devenues beaucoup plus conscientes du rôle important u'elles doivent jouer dans la formation des maîtres.

Administration et direction des écoles universitaires catholiques

389. Les écoles universitaires de pédagogie sont, soit des facultés u écoles constituantes, soit des écoles affiliées. L'École des sciences édagogiques et psychologiques de l'Université Laval, la faculté le pédagogie de l'Université de Sherbrooke et les écoles normales upérieures de l'Université Laval et de l'Université de Montréal ont administrées par l'université, qui contrôle leur programme t leur budget. À part le Comité de régie des examens du brevet A ui a un mot à dire sur le cours du baccalauréat en pédagogie, aucun organisme conjoint représentant la direction provinciale des coles normales et les universités de langue française n'assure une rientation commune des programmes de formation des maîtres. Quant aux écoles de pédagogie affiliées à l'Université de Montréal, lles sont en fait à peu près indépendantes de l'université qui 'exerce pas sur elles le droit de regard que lui confère son autorité. Elles se soumettent aux normes du Comité de régie des examens du revet A, mais n'ont pas d'autres relations officielles avec les utorités provinciales. Leur budget est administré par les corpo- ations qui les régissent; elles perçoivent directement les subven- ions du gouvernement et les frais de scolarité des étudiants.

Problèmes particuliers:

a) écoles normales catholiques

390. Au cours des vingt dernières années, les programmes pour la ormation des maîtres se sont progressivement élevés et ont fait ne plus large part à la formation pédagogique; le nombre des nstitutions s'est multiplié; les candidats à l'enseignement ont été haque année plus nombreux. Cependant en 1961-1962, près de la noitié des écoles normales de filles avaient moins de cent élèves et e pouvaient offrir que les cours du brevet B. Seules quelques écoles ormales catholiques comptaient plus de 400 étudiants et six autres

avaient plus de 250 élèves; pourtant 66 écoles normales étaier
alors autorisées à offrir les quatre années d'études conduisant a
brevet A et au baccalauréat en pédagogie[6]. Il est évident que l
plupart de ces institutions ne possédaient pas le personnel
l'équipement pédagogique nécessaires pour un enseignement de
niveau. De plus, les écoles normales catholiques sont séparées de
écoles universitaires de pédagogie et ne pratiquent pas habituelle
ment d'échanges avec les collèges classiques dont l'enseignemen
général se rapproche du leur. La tutelle pédagogique exercée pa
le Comité catholique et le département de l'Instruction publiqu
s'est maintenue sur les détails des programmes, le choix des manuel
et des professeurs, les examens uniformes pour les brevets. C
contrôle, jugé nécessaire à cause des faibles ressources de l
plupart des institutions, a nui au recrutement de meilleurs pr
fesseurs et à l'évolution de l'enseignement. C'est pourquoi les école
normales, loin d'être à l'avant-garde du progrès pédagogique, n'en
seignent pas toujours les disciplines requises pour l'enseignemen
au cours secondaire ou les méthodes nouvelles qui se répandent dan
les écoles élémentaires. C'est ainsi que le programme de mathéma
tiques et de sciences du brevet A ne répond pas aux exigences d
cours secondaire scientifique; les nouvelles méthodes d'enseignemen
des mathématiques, de la lecture ou de la musique ne sont pas ensei
gnées dans toutes les écoles normales; l'utilisation des nouvelle
techniques, télévision scolaire et enseignement par équipe (« team
teaching ») par exemple, n'ont pas été expérimentées par le
professeurs des écoles normales. Bien peu de ces professeurs on
la possibilité de faire de la recherche pédagogique ou psychologique
Les étudiants des écoles normales et les maîtres qui suivent de
cours de perfectionnement reçoivent presque toujours un ensei
gnement livresque et coupé de toutes les innovations ou expéri
mentations en cours. Les écoles normales catholiques ont donc de
problèmes particuliers dus surtout à leur trop grande dispersio
et à leurs dimensions trop restreintes et, en définitive, à leu
organisation pédagogique insuffisante.

b) « Institute of Education »

391. Le système protestant a réussi à éviter la plupart de
inconvénients que nous venons de signaler parce que la formation de
maîtres protestants est confiée à une seule institution: l'Institu
d'éducation qui est une partie intégrante de l'Université McGill
Cet Institut groupe actuellement assez d'étudiants pour offrir u
cours qui soit véritablement de niveau universitaire; il utilise le
ressources de l'importante « Faculty of Arts and Sciences » d
l'Université McGill. Cependant, l'accroissement très rapide d
nombre des étudiants pose de graves problèmes d'organisation e
de recrutement des professeurs. De plus, depuis un an, l'Institu

(6) *Rapport du Surintendant de l'instruction publique*, 1961-1962.

ente, avec beaucoup de difficultés, dans les cadres d'un établisse-
ment de langue anglaise, d'organiser des cours pour les maîtres des
classes créées pour les protestants de langue française. Enfin, la
echerche pédagogique et les cours pour le grade de « Master » et
e doctorat en pédagogie devraient connaître un développement
onsidérable au cours des prochaines années. Il sera donc néces-
aire d'encourager l'université à reconnaître de plus en plus l'im-
portance de la formation des maîtres.

392. Les écoles de pédagogie des universités de langue française
nt été jusqu'ici trop isolées du système d'enseignement. Dans la
nesure où s'accroissent leurs responsabilités quant à la formation
les maîtres, elles devront solliciter davantage l'aide financière
lu ministère de l'Éducation, établir des relations suivies avec les
ervices du ministère, collaborer avec tout organisme conjoint
isant à assurer une coordination entre les besoins du système
l'enseignement et les programmes universitaires de pédagogie. Par
ailleurs, les universités de langue française — comme la plupart des
niversités — n'ont pas accordé aux sciences de l'éducation et
ux recherches en éducation l'importance voulue. Elles ont, dans
ertains cas, dispersé leurs efforts entre deux ou même plu-
ieurs écoles. L'Université de Montréal, dans ce domaine, devra
pérer un regroupement de toutes les écoles pédagogiques en une
eule faculté des sciences de l'éducation, capable d'offrir une suffi-
ante diversité de programmes et de cours, sans dédoublement, et
ans gaspillage. C'est à cette condition, que pourront se développer
lans les deux grandes universités de langue française, les enseigne-
nents et les recherches conduisant aux grades supérieurs, ensei-
gnements et recherches à peu près inexistants jusqu'à tout récem-
nent.

c) les écoles des universités de langue française

II

La réforme des cours et des centres de formation pédagogique

393. Dans presque tous les pays on s'inquiète du manque de maîtres; et pourtant on se préoccupe en même temps d'améliorer et de prolonger leur préparation. En Angleterre, deux rapports récents[7] ont recommandé au gouvernement de poursuivre l'effort entrepris depuis quelques années pour rapprocher des universités les « Teacher Training Colleges », et pour mettre ces « colleges » en mesure d'offrir des cours préparant au premier grade universitaire, le grade de « Bachelor ». Ils proposent, en particulier, de créer une faculté ou un département des sciences de l'éducation dans chaque université, de resserrer les liens entre ces facultés et les « Teacher Training Colleges » de la région, grâce aux « Schools of Education »;

Tendances actuelles:
a) formation universitaire des maîtres

7) *Higher Education*, Report of the Robbins Committee, London, 1963. *The Future Pattern of the Education and Training of Teachers*, National Advisory Council, London, 1962.

de reconnaître, comme « colleges » universitaires, décernant leur propres grades, les « Teacher Training Colleges » qui ont atteint u niveau satisfaisant. James B. Conant recommandait, en 1963, au systèmes d'éducation des différents États américains de fixer a niveau du baccalauréat (16e année), la formation minimum pou tous les maîtres, d'intensifier les études de culture générale et spécialisation dans une ou deux disciplines et de confier la fo mation de tous les maîtres aux universités et aux grands « colleges universitaires.[8] En France, depuis la fin de la guerre, les écol normales d'instituteurs préparent leurs étudiants à l'examen d baccalauréat d'enseignement secondaire, qui ouvre les portes d l'université, et leur donnent ensuite une formation professionnel d'un an; les IPES, de leur côté, reçoivent un nombre croissant de candidats à l'enseignement secondaire qui, tout en poursuivant e faculté leurs études de licence, préparent par des conférence pédagogiques et des stages le certificat d'aptitude à l'enseignemer secondaire ou CAPES. Au Canada, les provinces de l'Ouest opter pour une politique semblable: les maîtres y reçoivent pour l plupart une formation universitaire de premier niveau (« under graduate ») dans les universités ou les « colleges ». Ces orientation nouvelles marquent surtout deux changements importants: pou les maîtres de l'élémentaire et des premières années du secondair élévation du niveau de formation et accès aux études supérieures pour les maîtres du secondaire, formation pédagogique pendant o après les études universitaires.

b) spécialisation

394. La poursuite d'études spécialisées dans un domaine de l connaissance, comme en France, ou bien dans deux disciplines cor nexes, comme dans les pays anglo-saxons, caractérise habituellemen la formation des professeurs du secondaire dans les faculté universitaires. Mais des études récentes, aux États-Unis surtou et en Angleterre, ont mis en lumière l'utilité d'une telle spécia lisation pour tous les maîtres, qu'ils se destinent à l'enseignemen élémentaire ou secondaire. L'étude approfondie et la recherch dans une ou deux disciplines enrichissent le maître et le forment Il y fait l'apprentissage de méthodes de recherche qui lui serviron ensuite dans toutes les disciplines. Il apprend à se cultiver e lisant; il constate les limites de bien des explications scienti fiques et la relativité des connaissances. Une telle attitude d'espri est nécessaire à tous les maîtres, surtout s'ils enseignent selon le méthodes actives. Les enfants bénéficieront donc de ce contac avec un maître mieux formé, qui vraisemblablement continuera lire et à s'instruire dans la branche de son choix. Et l'équipe de maîtres, même dans une école élémentaire, pourra exploiter le connaissances spéciales de chacun et organiser du travail e

(8) J. B. CONANT, *The Education of American Teachers*, N.Y., McGraw Hill, 1963.

quipe. C'est pourquoi J. B. Conant recommandait instamment la pécialisation dans une branche du savoir pour les maîtres des lasses supérieures de l'élémentaire comme pour ceux du secon- aire[9]. Le rapport Robbins, tout en reconnaissant l'utilité du ours plus pédagogique de trois ans offert actuellement dans les Teacher Training Colleges » d'Angleterre, recommandait que oit organisé dans toutes les universités et les « Colleges of ducation » un cours de quatre ans comportant une double spécia- sation et conduisant au grade de « Bachelor of Education »[10].

c) transformation des écoles normales

95. Un troisième aspect de la réforme en cours, à la fois plus iscuté et moins généralement appliqué, touche directement à la ature, et même dans certains cas, à l'existence des écoles normales. Dans la mesure où, dans plusieurs pays, une formation universitaire t une spécialisation plus poussée ont été exigées de tous les naîtres des écoles secondaires, les écoles normales ont dû se trans- ormer. Elles sont devenues, surtout dans les systèmes anglo- axons, des établissements donnant l'enseignement universitaire de remier niveau: ce fut le cas aux États-Unis, où les « Teacher raining Colleges » sont devenus, dans bien des cas, des « Liberal Arts Colleges »; une évolution analogue se produit en Angleterre t en Belgique. Dans d'autres systèmes, les écoles normales ont été ntégrées aux facultés ou départements des sciences de l'éducation les universités: ce fut la solution adoptée dans les provinces de 'Ouest du Canada et dans certains États américains. Ailleurs, par ontre, les écoles normales, tout en rapprochant leur enseignement le l'enseignement universitaire, sont restées indépendantes des niversités et se consacrent exclusivement à la formation des naîtres du cours élémentaire: c'est la solution française. Ces ransformations sont grosses de conséquences. Le maintien de 'indépendance traditionnelle de l'école normale française à l'égard le l'université, par exemple, a pour résultat d'isoler le maître de 'élémentaire, d'accentuer le clivage entre instituteurs du cours élémentaire et professeurs du cours secondaire au moment même où les réformes scolaires tendent à estomper cette ligne de démar- ation. De plus, les recherches psycho-pédagogiques pour l'ensei- gnement élémentaire et la formation des cadres de direction pour e niveau sont généralement concentrées dans l'une ou l'autre des coles normales supérieures primaires et sont ainsi coupées des entres universitaires de recherche. Par contre, en confiant aux niversités la formation de tous les maîtres, on peut craindre que a psycho-pédagogie et les aspects pratiques de cette formation ne oient trop sacrifiés à l'étude proprement dite des disciplines à nseigner. On peut penser aussi que, dans le milieu plus vaste et

9) James B. CONANT, op. cit., chap. 7, 8.

10) *Higher Education*, chap. 9.

plus divers de l'université, les futurs maîtres ne seront pas préparés à leur tâche spécifique d'éducateurs. Cependant, les universités ont les grands « colleges » qui se sont vu confier la formation des maîtres ont utilisé différentes techniques d'orientation personnelle des candidats et de travail par équipes restreintes, sous la direction de tuteurs; ils ont aménagé des pavillons pour abriter la faculté ou le département des sciences de l'éducation, construit des maisons d'étudiants sur le campus universitaire, où les élèves-maîtres peuvent se retrouver ensemble et participer à des activités culturelles en rapport avec leur future profession. Une université peut donc encadrer suffisamment les futurs enseignants, et leur permettre en même temps de participer à toutes les ressources intellectuelles de la vie universitaire.

Tendances au Québec

396. Comme nous l'avons dit précédemment, l'esprit et les programmes de l'enseignement donné dans les écoles normales de la province de Québec et dans les écoles de pédagogie des universités ont sensiblement évolué depuis dix ans. Cette évolution nous l'avons vu également, s'est effectuée selon deux tendances principales: effort de spécialisation et élévation du niveau des études. C'est dans le sens de ce double effort que se situent les premiers regroupements de personnel et de locaux: les grandes écoles normales de Montréal et de Québec ont dû se répartir entre elles les enseignements possibles, selon le corps professoral, la bibliothèque et les laboratoires dont elles disposaient; les petites écoles normales isolées, sans spécialistes véritables dans les principales sciences de l'éducation, psychologie, didactiques spéciales et autres, sont de plus en plus réduites à un cours d'études ne dépassant pas la 13e année, sans cours-options. Les écoles de pédagogie de toutes les universités de la province ont intensifié, à côté de la formation proprement pédagogique, la part faite à la spécialisation dans la matière que le maître enseignera; la création des Ecoles normales supérieures dans les universités de langue française va dans le même sens: celui d'une spécialisation plus poussée dans la matière à enseigner, pour les futurs maîtres du secondaire. Il est très évident, d'ailleurs, que les étudiants sont conscients de la nécessité d'une formation supérieure plus spécialisée: les inscriptions au cours du brevet A et aux cours des facultés dépassent maintenant les inscriptions aux cours moins avancés, ceux du brevet B ou du « Class II Certificate ».

Réforme proposée

397. La réforme générale de la formation pédagogique doit se situer dans le prolongement de l'évolution que nous venons de rappeler. Mais les circonstances nous obligent à accélérer cette évolution et à l'orienter, par un choix décisif entre les solutions possibles. Nous devons, en particulier, corriger l'actuelle dispersion des établissements pédagogiques, comme des autres établissements du niveau dit « collégial »; et nous devons en même

mps, dans une province aussi vaste que la nôtre, décentraliser formation des maîtres. Faudra-t-il, de plus, dédoubler les centres formation en établissements pour enseignants de l'élémentaire, établissements pour professeurs du secondaire ? Nous désions, au contraire, maintenir des liens aussi étroits que possible ntre l'élémentaire et le secondaire et assurer un égal prestige aux aîtres des deux niveaux de façon à attirer et retenir dans l'enseignement élémentaire des sujets d'élite, nécessaires à son renouellement. C'est pourquoi nous recommandons de confier, autant ue possible, aux mêmes institutions, la formation des maîtres es deux niveaux. Si nous considérons maintenant la qualité des tudes, il est évident que l'élévation constante des études pédagoiques et la nécessité de la spécialisation pour l'enseignement secondaire placent désormais ces études au niveau universitaire. Et, par illeurs, il est urgent que les sciences de l'éducation soient l'objet e recherches et d'un enseignement de niveau supérieur. Nous ouvons malheureux, là où il existe, le cloisonnement total entre es deux fonctions: dans quelques facultés universitaires, la reherche et l'enseignement supérieur dans les sciences de l'éducation t, dans de grandes écoles professionnelles, distinctes des universités, formation des maîtres. Nous croyons que les structures proposées our l'enseignement supérieur sont assez souples pour que les établissements universitaires puissent assumer la formation des maîtres t le développement des sciences de l'éducation, tout en pourvoyant une décentralisation raisonnable de cette formation, à un encarement suffisant des candidats à l'enseignement, et en assurant ne relative homogénéité dans la formation donnée aux maîtres e l'élémentaire et à ceux du secondaire, et une meilleure qualité l'enseignement de la pédagogie. Nous recommandons par conséuent, que la formation des maîtres soit intégrée à l'enseignement upérieur et ne soit confiée qu'aux établissements universitaires, 'est-à-dire, aux universités actuelles, aux nouvelles universités à harte limitée et aux centres d'études universitaires. Ces instituions assureront la formation des maîtres, rôle que remplissaient usqu'ici en partie les écoles normales. Quant aux écoles normales ctuelles, elles pourront, selon leurs ressources et les besoins de eur région, apporter leur concours à l'enseignement des instituts u, dans le cas des plus importantes, à l'enseignement offert dans es centres d'études universitaires ou dans une université nouvelle. Dans certains cas particuliers, par exemple pour la préparation des pécialistes des arts plastiques, de la musique, ou de l'enseignement ux sourds ou aux aveugles, la formation des maîtres pourra se 'aire dans les écoles spécialisées, mais être donnée en collaboration vec l'université.

Conséquences —

398. Cette recommandation de base révolutionne les structures actuelles de la formation pédagogique. C'est pourquoi nous

croyons utile d'en dégager les conséquences pratiques. Désorma
le diplôme de 13e année sera la condition d'admission aux cou
de préparation à l'enseignement, comme aux autres cours unive
sitaires. Les facultés ou départements des universités et des centr
d'études universitaires auront la responsabilité de dispenser c
cours. La structure des cours, la nomenclature des diplômes seron
modifiées et, par conséquent aussi, les modes de préparation
l'enseignement aux différents niveaux. Enfin, le rôle des institu
tions universitaires lui-même variera selon leurs ressources
leur développement. Revoyons, un par un, les principaux point
de cette réforme.

a) cours et diplômes

399. Les cours de préparation des maîtres doivent être asse
diversifiés pour répondre à tous les besoins du système d'enseigne
ment, tout en s'identifiant à quelques formules nettement définies
Quelle que soit la discipline qu'ils enseignent ou la catégorie d'en
fants auxquels ils s'adressent, tous les maîtres doivent recevoir un
formation pédagogique, à la fois théorique et pratique. L'on re
connaît partout aujourd'hui la nécessité de cette formation péda
gogique et l'intérêt que présente le choix entre deux types différent
de formation qui peuvent d'ailleurs être nuancés pour s'adapter
des besoins ou à des établissements divers.

b) 1ère formule

400. Selon une première formule, on conçoit les études spécialisée
et les études pédagogiques comme deux moments, ou deux étape
distinctes de la formation du futur maître; elles sont souven
conçues indépendamment l'une de l'autre et organisées dans de
établissements différents. Le futur enseignant, diplômé de 13
année, fait d'abord ses études de licence dans une faculté et obtien
le même grade que les autres étudiants de la faculté; puis il reçoit
soit pendant, soit après ses études de licence, une formation péda
gogique d'un an environ, sanctionnée par un diplôme professionne
un certificat d'aptitude à l'enseignement. La formation des maître
suit généralement cette formule, dans plusieurs pays, notammen
en France.

c) 2e formule

401 Selon un deuxième mode, en faveur aux États-Unis, en Angle
terre et dans d'autres provinces du Canada, on sépare, en un group
spécial, dès le début des études universitaires, les jeunes candidat
à l'enseignement. Pendant trois ou quatre ans, ils sont placés sou
la direction d'un département ou d'une faculté de pédagogie qu
fait des ententes avec les autres départements de l'université o
du « college » quant au choix et à l'orientation des cours et qui, a
besoin, complète la spécialisation et coordonne les études pédago
giques et les stages avec l'ensemble des études de chaque candidat
C'est la formule du « Bachelor of Education » des universités
américaines et anglo-canadiennes.

d) avantages des deux formules

02. Il est à remarquer que les deux formules coexistent dans lusieurs pays, notamment dans les pays anglo-saxons où, puisque acune présente des avantages incontestables, on a jugé utile de s conserver toutes deux. Cette décision fait l'objet d'une longue iscussion et de deux recommandations dans le rapport Robbins[11]; est aussi un sujet particulier de réflexion et de recommandation ans l'étude de J. B. Conant[12]. Ces deux types de formation xistent aussi dans la province, parfois au sein d'une même uni- ersité; et parce que ces deux formules répondent l'une et l'autre deux sortes de besoins réels et différents, nous n'avons pas voulu hoisir l'une et rejeter l'autre. Cependant nous croyons utile de s définir avec plus de précision et d'en uniformiser les exigences. 'est pourquoi nous consacrerons quelques paragraphes à la défi- ition des certificats d'aptitude à l'enseignement (« Teaching ertificates ») et de ce que nous appellerons licences d'enseignement grade de « Bachelor of Education »). Nous signalerons aussi quels ervices chacun de ces modes de formation peut rendre aux futurs nseignants des différents niveaux scolaires.

Les certificats d'aptitude à l'enseignement

03. Le certificat d'aptitude à l'enseignement (« teaching certifi- ate ») est un diplôme professionnel couronnant des cours et des tages préparant à enseigner soit à un niveau d'études, soit dans des isciplines particulières, soit à un groupe d'enfants exceptionnels. n peut donc prévoir, par exemple, un certificat d'aptitude à l'ensei- nement dans les spécialités suivantes : pré-scolaire, élémentaire, econdai , arts plastiques, musique, technique, enseignement aux ourds ou aux déficients, etc. Ce cours d'un an pourra, sans doute, omporter certains enseignements généraux de psychologie, de ociologie, d'histoire des idées pédagogiques et du système d'ensei- nement; quelques stages d'observation permettant une prise de ontact avec la vie et l'organisation scolaires pourront aussi être ommuns à tous les élèves-maîtres; mais la plus grande partie des ours et des stages préparera le futur maître à des tâches spéci- iques: apprentissage de la lecture, méthodes d'enseignement des echniques simples, direction d'une classe d'arts plastiques, par xemple. Selon les exigences des différents niveaux du système 'enseignement ou des diverses disciplines, le certificat d'aptitude à l'enseignement obtenu après quatorze années d'études pourra tre requis comme qualification minimum : il devra aussi s'ajouter à certaines études spécialisées plus longues, par exemple au cours des Beaux-Arts, à une licence en lettres ou en sciences, en vue de l'enseignement au cours secondaire. Au terme de 13 ans d'études, certains étudiants auront déjà acquis la connaissance pratique d'une technique ou d'un métier, d'autres auront choisi des cours-

(11) *Higher Education*, recommandations 29 et 33, p. 279.

(12) J. B. CONANT, op. cit., pp. 197-205.

options, parfois nombreux ou concentrés, orientés vers les scienc
humaines, les arts ou la langue maternelle. Il sera possible, en
an, de les préparer soit à l'enseignement pratique du cours d'i
tiation au travail, soit à la direction d'une classe maternelle ou d'u
des premières années du cours élémentaire; ces étudiants pourro
donc obtenir un certificat d'aptitude à l'ens gnement pratique
à l'enseignement pré-scolaire et élémentaire. Dans une équipe
maîtres ou dans un corps professoral organisé, comme nous l'avo
proposé à plusieurs reprises, ces maîtres travailleraient sous la d
rection d'enseignants mieux qualifiés et plus expérimentés, mais q
ne posséderont pas toujours leur habileté pratique. Lorsque l'ét
diant prépare une licence spécialisée ou un Diplôme d'études sup
rieures, les études de pédagogie peuvent être organisées concurren
ment aux cours de licence, selon la formule expérimentée actuell
ment dans les Écoles normales supérieures des universités de langu
française de la province; ou bien elles s'ajoutent aux études réguli
res, comme c'est le cas actuellement pour les diplômés des Beau
Arts ou pour les bacheliers ès arts. Mais, dans tous les cas, ces cou
de pédagogie, et les stages qui les complètent, devront se donner so
par sessions d'été, soit durant un ou deux semestres réguliers
temps complet, de façon à ce que l'année de formation profe
sionnelle ne soit pas composée uniquement de cours, de conférenc
ou de visites en marge des études régulières de la licenc
spécialisée. Ce mode de formation des maîtres, qui fait se succéd
les études de base et les études de pédagogie, est donc particuli
rement utile soit pour ceux qui choisissent la formation professio
nelle la plus courte, soit pour ceux qui ne s'orientent vers l'ense
gnement qu'au terme d'études plus longues. De façon générale,
certificat d'aptitude à l'enseignement pré-scolaire ou élémentair
devra comporter 75% d'études de pédagogie et de psychologie pr
prement dites et 25% d'études générales. Le certificat d'aptitude
l'enseignement secondair qui accompagne une licence spécialis
représentera environ 20% de l'ensemble des études d'un futu
professeur du secondaire, soit l'équivalent d'un certificat[1].

Les licences d'enseignement

401. Le deuxième mode de formation des maîtres, très gén
ralement adopté dans les universités américaines et canadiennes
anglaises, c'est le cours de « Bachelor of Education ». Quelqu
écoles ou instituts de pédagogie des universités de langue françai
en font, depuis plusieurs années, une expérience plus ou moin
rigoureuse sous le nom de licence en pédagogie. Cette formul
consiste à intégrer dans un cours de deux, trois ou quatre an
selon les études antérieures, les cours en sciences de l'éducatio

(1) Lorsque nous parlons d'une licence composée de certificats, nous ne supposons pas qu
toutes les facultés adopteront le système de certificats. Nous voulons dire que to
programme de quatre ou cinq heures de cours par semaine pendant trois ans, dans un
discipline donnée, est l'équivalent des études requises pour obtenir l'un des quatre certificat
de la licence, dans cette discipline. Le Certificat d'aptitude à l'enseignement est autre chose

les études du premier degré universitaire (« undergraduate ») entées vers une ou deux disciplines connexes. Ces cours sont ganisés sous la direction de la faculté des sciences de l'éducation, is ils requièrent la collaboration de plusieurs autres départements facultés qui dispensent les cours spécialisés. Les facultés ou partements spécialisés assument donc la responsabilité de la écialisation, alors que la faculté des sciences de l'éducation, plus d'assurer la formation pédagogique générale et les stages, ut aussi organiser, au besoin, des cours plus directement orientés rs l'enseignement, dans les différentes spécialités. Dans la rspective des structures nouvelles que nous recommandons, ce urs de licence durerait trois ans, après une 13e année, et vrait être couronné par une « licence d'enseignement » soit élé- entaire, soit secondaire. De façon générale la licence d'ensei- nement devra comporter 25% à 30% d'études dans les sciences l'éducation et 70% à 75% d'études spécialisées dans une ou ux disciplines du programme de l'enseignement élémentaire ou condaire, selon le cas. Par contre, la licence en sciences de ducation couronnera trois années d'études faites à la faculté du ême nom; cette licence pourrait d'ailleurs porter le nom du partement de cette faculté où aura surtout étudié le candidat. licence d'enseignement sera particulièrement utile aux futurs ulaires de classe ou aux conseillers pédagogiques des étudiants; le préparera les maîtres pour les niveaux scolaires où la méthode enseignement est aussi importante que la connaissance appro- ndie des disciplines, en particulier le niveau pré-scolaire et l'élé- entaire et les premières années du cours secondaire. Dans certains maines, cette forme de préparation conviendra mieux, par exemple ur les spécialistes des cours techniques formés à l'École normale périeure d'enseignement technique que nous recommandons rendre partie intégrante d'un centre d'études universitaires de iences appliquées. Enfin, certaines institutions universitaires, nt les facultés et départements peuvent collaborer entre eux c assez de souplesse, préféreront cette licence d'enseignement la trouveront plus facile à organiser que les licences spécialisées compagnées du certificat d'aptitude à l'enseignement: ce sera ns doute le cas de certaines universités et des centres d'études niversitaires. Il sera important que, dans chaque faculté ou dépar- ment en cause, l'on confie à un vice-doyen ou à un professeur rticulièrement qualifié le soin de coordonner avec la faculté des iences de l'éducation, les différents programmes de la licence enseignement.

Les grades en sciences de l'éducation

05. En plus de ces diplômes professionnels, les facultés des iences de l'éducation offrent des enseignements dans les diffé- ntes sciences en question. La licence en sciences de l'éducation ise à préparer les dirigeants et le personnel de cadres du système

scolaire, les spécialistes de la pédagogie et les chercheurs dans l
sciences de l'éducation ou dans les sciences appliquées à l'éducatio
pédagogie et méthodes d'enseignement, psychologie et orientatio
administration et organisation scolaires. C'est aussi à la facul
des sciences de l'éducation, dans le département d'éducation ph
sique, que devront se préparer les futurs maîtres de l'éducati
physique. Chaque université devra développer vigoureusement
recherche et l'enseignement dans ces domaines. En effet, c
recherches assureront vie et qualité à la préparation des maîtr
et devront en attirer plusieurs vers la préparation du Diplôm
d'études supérieures et du doctorat.

Préparation à l'enseignement élémentaire:

a) deux programmes

106. Le corps professoral des écoles élémentaires doit compte
non seulement des enseignants, mais des spécialistes bien formé
capables d'assumer la direction et l'inspection de ces écoles, c
diriger des expériences pédagogiques, de participer à des recherche
à l'élaboration des programmes et des examens, et à la rédaction de
manuels. C'est pourquoi il sera nécessaire d'organiser deux sorte
de programmes: celui du certificat d'aptitude à l'enseignement él
mentaire, obtenu après une seule année d'études pédagogiques,
celui de la licence d'enseignement élémentaire.

b) le certificat d'aptitude

107. Depuis 1962, pour enseigner dans les écoles élémentaire
catholiques ou protestantes, il faut le brevet B ou le « Class II Cert
ficate », obtenus tous deux après treize années d'études. Nou
croyons qu'à l'avenir le premier brevet devrait nécessiter quatorz
années d'études. Même si le programme n'est pas uniforme dan
toutes les institutions, il faut que les mêmes principes soient acce
tés et les mêmes normes observées. Trois préoccupations doive
animer les professeurs des facultés ou départements de l'éducation
initier les futurs maîtres aux méthodes actives, les éveiller au
découvertes de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogi
les préparer à leurs tâches principales: 1) enseignement des él
ments de la langue maternelle et des mathématiques, 2) appre
tissage de la lecture et de l'écriture, 3) méthodes d'observation d
milieu et premières notions des sciences naturelles, de la géograph
et de l'histoire, 4) expression artistique et 5) formation religieu
et morale. Il s'agit de présenter au futur maître, non pas tout
contenu de ces sciences et de ces arts, mais leurs structures, la l
de leur évolution et leur méthode propre. Il s'agit aussi de lui fai
connaître les sources d'une inépuisable documentation et de l'aid
à découvrir le domaine particulier où il pourra se spécialiser. Ce
cette année universitaire a pour but de susciter chez le futur maît
le goût de s'instruire davantage, plutôt que de lui donner une fauss
assurance appuyée sur des méthodes qu'il croirait infaillibles. Aus
les études du certificat devraient-elles pour la plupart du temp

tre qu'une étape vers celles de la licence. Comme nous l'avons dit s haut, le certificat comportera 75% d'études de pédagogie et psychologie proprement dites et 25% d'études générales.

c) la licence d'enseignement élémentaire

8. C'est en poursuivant pendant deux autres années l'étude apprentissages propres aux premières années de l'élémentaire l'approfondissement d'une ou deux disciplines enseignées ndant les trois dernières années, c'est en s'initiant à la recherche à l'expérimentation pédagogiques, que se formeront les véritables écialistes de l'élémentaire. La plus grande souplesse devra donc ésider à l'agencement des cours de la licence d'enseignement mentaire. La première année pourrait être en grande partie mmune à tous les étudiants qui se préparent à l'enseignement mentaire et conduire au « certificat »: cette intégration favorise palement le prolongement des études. Pendant la deuxième année, pourrait assurer une spécialisation dans l'une ou l'autre des ciplines fondamentales du cours élémentaire avec des stages des recherches sur des méthodes nouvelles ou sur l'adaptation de rtaines méthodes à nos besoins. En troisième année, les étudiants urraient choisir différentes voies: a) étude plus poussée de leur cipline propre; leur diplôme porterait alors le nom de licence nseignement de la langue maternelle ou des mathématiques, par emple; b) organisation ou administration scolaires appliquées l'enseignement élémentaire; c) enseignement correctif ou didacque spécialisée. Il serait souhaitable que cette troisième année isse convenir à des enseignants déjà expérimentés qui viennent rminer une licence soit pour acquérir une spécialisation, soit pour préparer à des postes de direction soit même pour modifier leur rientation. Les exigences d'admission devront s'assouplir pour nir compte de l'expérience et de la culture acquises par ces ndidats. De façon générale, comme nous l'avons dit plus haut, licence d'enseignement devra comporter, dans l'ensemble des ois années d'études : de 25% à 30% d'études en sciences de ducation, et de 70% à 75% d'études générales ou spécialisées ns une ou deux disciplines fondamentales du cours élémentaire. uand la proportion accordée aux sciences de l'éducation dépassera)%, la licence devra plutôt porter le nom de licence en pédagogie, rientation, etc., selon le département où les études auront été le us concentrées.

d) certificat accompagnant une licence

9. Le programme du certificat d'aptitude à l'enseignement lémentaire devra s'adresser à des étudiants inscrits à une licence énérale — licence en lettres, en sciences, en sciences sociales ou utre —, ou même à des étudiants déjà licenciés. Formés à des éthodes rigoureuses de travail, ces étudiants requerront un ensei nement pédagogique bien nourri, des stages soigneusement réparés et dirigés. Leur programme ne doit pas reproduire ser-

vilement celui qu'on offre aux étudiants venus directement d'u
13e. Même si les candidats de cette catégorie sont peu nombre
— la plupart des licenciés dans une spécialité opteront, sa
doute, pour l'enseignement au cours secondaire — ils pourro
rendre de grands services dans l'enseignement élémentaire.
semble donc que toutes les formes de préparation peuvent êt
utiles pour constituer le corps enseignant des écoles élémentair

Préparation à l'éducation pré-scolaire :

a) le certificat d'aptitude

410. Nous avons insisté déjà sur le caractère spécifique d
classes maternelles ou pré-scolaires. Cependant leurs liens av
le cours élémentaire sont évidents. La formation à l'éducati
pré-scolaire constituera donc une spécialité, mais dans les cadr
de la préparation à l'enseignement élémentaire. Les institutrices
seront ainsi préparées à des emplois plus diversifiés; pour l
enfants, le passage d'un cours à l'autre aura plus de chance
se faire sans heurts. La première année du cours, au terme
laquelle est décerné le certificat d'aptitude à l'éducation pr
scolaire, sera consacrée à l'étude du développement de l'enfan
comme la psychologie, la médecine et la sociologie nous le présente
aujourd'hui; à la pratique des arts et des techniques qui sont à
base de l'éducation pré-scolaire; à l'étude sérieuse de la langu
maternelle et des méthodes d'enseignement et de correction d
langage chez les tout-petits. La richesse et la variété des méthod
d'éducation à ce niveau seront mieux saisies par l'étude des text
de grands éducateurs, et surtout par les stages d'observation dan
de bonnes maternelles. Ces stages devraient occuper près d'u
tiers de l'année du certificat et servir à la fois d'illustration
d'application de toutes les connaissances théoriques acquises au
cours de psychologie et de méthodologie. Les professeurs de c
disciplines devront donc participer activement à l'organisation de
stages, à la visite des stagiaires et aux séminaires d'évaluation
do'rientation. Là encore, on verra à ce que les candidats à l'éd
cation pré-scolaire suivent des cours sur les disciplines d
base de l'élémentaire pour une proportion d'environ 25%.

b) la licence d'enseignement

411. Un programme de deux ans, après le certificat, conduira
la licence d'enseignement pré-scolaire. Les étudiants pourront opte
soit pour une spécialisation en arts ou en musique ou en langu
maternelle, à quoi s'ajouteront des études de psychologie plu
avancées, des recherches didactiques et des stages. Ce programm
pourrait aussi être consacré en partie à une initiation à l'enseign
ment des premières années du cours élémentaire, de façon à c
que l'ensemble du cours de trois ans comporte 70 à 75% de l'horair
consacré aux apprentissages et disciplines de base. Les faculté
des sciences de l'éducation devront faire preuve de discernemen
et de souplesse dans l'admission des candidats à la licence d'ense
gnement pré-scolaire et dans l'organisation de leurs études, d

façon à favoriser la promotion des animatrices de maternelles déjà en fonction et désireuses de poursuivre leurs études.

Préparation à l'enseignement secondaire —

12. Le cours secondaire comporte deux étapes dont les objectifs pédagogiques sont différents. La première étape, d'adaptation et d'exploration, en septième et huitième années, exige des éducateurs instruits de la psychologie des jeunes, attentifs aux aspects sociologiques de l'éducation, des maîtres capables d'initier les jeunes à des domaines nouveaux de connaissances, de les aider à utiliser les capacités intellectuelles qui s'éveillent en eux. La seconde étape où les options sont plus définies, en neuvième, dixième et onzième années, suppose, de la part du maître une connaissance plus approfondie d'un domaine du savoir qu'il explorera avec des étudiants dont l'orientation se précise. Les différents types de formation que nous avons suggérés peuvent répondre, semble-t-il, à ces exigences, et pour toutes les disciplines: littéraires, scientifiques ou techniques. Jusqu'ici les candidats à l'enseignement secondaire devaient posséder le brevet A ou le baccalauréat en pédagogie, c'est-à-dire quinze ans d'études générales et pédagogiques. A l'avenir, les candidats à l'enseignement secondaire auront tous acquis d'abord une formation de base de treize ans, après quoi ils devront s'orienter, soit vers une licence d'enseignement secondaire (« Bachelor of Education ») comportant trois ans d'études, soit vers une licence spécialisée accompagnée du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Le ministère de l'Éducation exigerait donc désormais des nouveaux enseignants du cours secondaire au moins seize ans d'étude.

a) la licence d'enseignement

13. La licence d'enseignement secondaire (grade de « Bachelor of Education » avec spécialisation) plus orientée vers des objectifs pédagogiques et psychologiques, conviendrait particulièrement aux futurs professeurs des premières années du secondaire. Le programme de cette licence comporterait environ 25% à 30% d'études dans les sciences de l'éducation et 70% à 75% dans une ou deux disciplines du programme du cours secondaire. De tels diplômés pourraient en même temps être d'excellents conseillers pour les étudiants des dernières classes du secondaire. La licence d'enseignement qui comporterait spécialisation dans une seule discipline du cours secondaire, pourrait même être acceptée à tous les degrés du secondaire, du moins pour certaines matières, pourvu que les études de spécialisation soient reconnues par les facultés comme l'équivalent d'au moins deux années régulières de licence. Cette formule sera particulièrement utile pendant la période d'organisation des instituts où l'on réclamera comme professeurs, à défaut de diplômés d'études supérieures et de docteurs, des licenciés en lettres, en histoire, en mathématiques, ayant reçu une

formation pédagogique appropriée mais n'ayant pas encore obten
le Diplôme d'études supérieures ou le doctorat.

b) la licence spécialisée

114. La licence spécialisée accompagnée du certificat d'aptitu
à l'enseignement secondaire devra être exigée le plus tôt possib
pour les enseignants des neuvième, dixième et onzième année
Une période de transition sera sans doute nécessaire pendant l
quelle les maîtres actuellement titulaires du brevet A ou d
baccalauréat en pédagogie pourront acquérir un complément d
spécialisation, mais il est urgent que les professeurs du cou
secondaire et spécialement du second cycle de ce cours, aient re
une formation universitaire complète tant dans les disciplin
qu'ils enseignent que dans les sciences de l'éducation.

Préparation à l'enseignement pré-universitaire et professionnel

115. Les professeurs des instituts doivent aussi réunir d
qualités d'éducateurs et d'enseignants. L'orientation définitiv
des grands étudiants se fait à ce moment; les cours de philosophi
de sciences, d'histoire, de littérature prennent alors pour ces dernie
une toute autre signification : préparation aux responsabilité
d'adultes, au travail ou aux études supérieures. Par ailleurs, la sp
cialisation se précise de plus en plus et les professeurs doiven
dominer leur sujet, être en éveil à l'égard des recherches en cou
dans leur spécialité. Le corps professoral devrait être composé d
diplômés d'études supérieures et de licenciés en voie d'obtenir l
Diplôme d'études supérieures, dirigés et encadrés par quelqu
docteurs. Des cours de psychologie et de sociologie, une initiatio
à l'orientation et surtout des stages auprès d'excellents professeur
dans leur discipline devraient être exigés des futurs professeurs
Ces cours et stages pourraient avoir lieu soit en même temps qu
la préparation de la licence ou du Diplôme d'études supérieure
soit pendant l'été, soit pendant un semestre après l'obtention d
la licence ou du Diplôme. Certains cours et stages devraient êtr
communs aux futurs professeurs des écoles secondaires et de
instituts, de manière à favoriser une plus vaste expérience e
une plus grande polyvalence des enseignants. Nous verrons, e
étudiant les besoins de maîtres, que c'est dans ces deux secteur
des études que se produira la plus importante augmentation d'ef
fectifs d'étudiants, mais en deux vagues successives. Il pourrai
donc être utile que les maîtres qui ont acquis un peu d'expérienc
au secondaire puissent ensuite passer au niveau de l'institut, pourv
qu'ils aient obtenu le Diplôme d'études supérieures.

Formation des spécialistes:
a) principes généraux

116. Notre rapport souligne à plusieurs reprises la nécessité d
faire une place, dans le programme du cours élémentaire et d
cours secondaire, à des disciplines trop souvent négligées. Le
arts plastiques, la musique, l'éducation physique et, dans une cer
taine mesure, les sciences domestiques et les enseignements tech

iques doivent donc être revalorisés et trouver place dans les oraires. À condition, évidemment, que des spécialistes soient ormés pour ces enseignements. Dans certains cas, il suffira d'un pécialiste servant de conseiller pédagogique auprès des titulaires le classe de l'élémentaire ayant reçu une initiation suffisante. Dans d'autres domaines, on peut prévoir, des maîtres mieux pécialisés qui dirigent un groupe d'assistants. Dans l'enseignement des techniques, les travaux pratiques nécessitent des maîtres dont la formation et l'expérience seront certainement différentes de celles des autres professeurs. Enfin, les enfants exceptionnels auront besoin de maîtres spécialement attentifs à leurs besoins et à leurs possibilités de développement.

b) arts plastiques et musique

117. La formation en arts plastiques et en musique pourra être acquise progressivement aux cours élémentaire et secondaire, et se poursuivre plus intensément après la 11e année, soit dans un nstitut possédant des bons départements de musique et d'arts plasiques, soit à l'école des Beaux-Arts ou, pour ce qui est de la musique, au Conservatoire, ou dans les grandes écoles de musique. On pourrait étudier la possibilité d'un double niveau de spécialisation pour l'enseignement de ces arts : a) un certificat après la 14e année et b) une licence ou un diplôme équivalent à la licence après 16 ans. Pour les titulaires des classes maternelles et des premières classes élémentaires, une initiation artistique et musicale systématique à l'école secondaire et à l'institut doit permettre de recevoir, pendant la formation pédagogique d'un an ou de trois ans, le complément nécessaire pour qu'ils sachent intégrer dans une classe active l'initiation aux arts et à la musique, selon les méthodes les plus modernes. Le certificat d'aptitude à l'enseignement pré-scolaire et élémentaire et, mieux encore, la licence d'enseignement peuvent donc assurer la formation nécessaire pour l'enseignement au niveau des premières classes élémentaires. Pour donner les cours d'arts ou de musique dans les autres classes du cours élémentaire ou pour aider un professeur mieux qualifié — détenteur d'une licence ou d'un diplôme équivalent à 16 ans d'études —, on pourrait songer à organiser un cours spécialisé d'un an pour l'enseignement des arts ou de la musique, destiné aux étudiants qui, au terme de la 13e année, auront déjà suivi un cours-option concentré dans ces domaines; ce cours pourrait être sanctionné par un certificat d'aptitude à l'enseignement musical ou à l'enseignement des arts, après 14 années d'études. Cette suggestion pourrait être étudiée. Le diplôme des Beaux-Arts avec un brevet d'enseignement et la licence en musique ou le diplôme de musique équivalent à une licence, obtenus après 16 ans, seront requis pour les professeurs de ces arts au cours secondaire. La formation pédagogique de ces maîtres devrait être organisée en relation avec celle qui se donnera à l'université pour tous les maîtres. On a

souvent remarqué que certains de ces spécialistes en arts plastiques et en musique éprouvent des difficultés à s'intégrer au personnel enseignant de l'école.

c) éducation physique

418. Plusieurs universités de la province offrent un programme de baccalauréat en éducation physique. Dans les structures nouvelles que nous proposons, l'éducation physique aura fait partie du programme tout au long des études élémentaires et secondaires et pourra constituer un des enseignements spécialisés au niveau préuniversitaire et professionnel (12e et 13e années). Il sera donc possible d'offrir après un tel cours, soit le certificat d'aptitude à l'éducation physique, en 14e année, soit une licence d'enseignement en éducation physique après la 16e année. Nous souhaitons que les futurs professeurs d'éducation physique reçoivent leur formation dans un département d'éducation physique bien intégré à la faculté des sciences de l'éducation. Les maîtres certifiés pourront faire partie d'une équipe de professeurs d'éducation physique dans une grande école secondaire et se spécialiser pour des entraînements pratiques. Un professeur licencié en éducation physique devra toujours diriger une telle équipe. La formation des licenciés doit être assez large pour qu'on puisse compter sur eux pour d'autres enseignements, par exemple, certains enseignements de physiologie ou de biologie. Il serait prudent, en effet, d'offrir à ces maîtres la possibilité d'acquérir une deuxième spécialisation pour leur permettre de varier leur enseignement ou de modifier au besoin leur orientation.

d) sciences domestiques, enseignements techniques et commerciaux

419. Les spécialistes des sciences domestiques, des enseignements techniques et commerciaux seront soit des maîtres de travaux pratiques, soit des maîtres de sciences appliquées, ou de disciplines orientées déjà vers une utilisation technique. Les futurs maîtres ou maîtresses de travaux pratiques seront habituellement des finissants ou finissantes du cours secondaire ayant concentré leurs cours-options dans une spécialité, et qui auront choisi ensuite ou bien les cours d'une école de métiers ou d'une autre école technique spécialisée — couture, arts graphiques, etc. — ou bien les cours technologiques ou professionnels dans un institut; au terme de ces 13 ans d'études, ils devraient avoir fait un stage plus ou moins long dans l'industrie, le commerce, les bureaux, avant d'avoir été admis au cours du certificat d'aptitude à l'enseignement technique ou commercial ou à l'enseignement des arts domestiques. Au cours secondaire, les professeurs de sciences appliquées ou de disciplines reliées au commerce ou à diverses techniques devront avoir la licence spécialisée ou la licence d'enseignement secondaire avec spécialisation dans la discipline qu'ils se proposent d'enseigner. Les écoles universitaires de sciences domestiques ou de diététique, les facultés des sciences pures et des sciences appliquées, les facultés de commerce et les facultés des lettres pourraient fournir

ux futurs maîtres les deux ou trois ans d'études spécialisées requi-
s; la faculté des sciences de l'éducation devra organiser leurs
ours pédagogiques, leurs stages d'enseignement et au besoin leurs
ages d'observation et de travail dans l'industrie ou les bureaux.
omme les enseignements technologiques supérieurs ne sont pas
ncore organisés dans la province, nous proposons la création d'un
entre d'études universitaires de sciences appliquées, affilié à une
aculté des sciences appliquées, auquel serait aussi rattachée l'Ecole
ormale supérieure d'enseignement technique. Cette expérience ne
oit cependant pas empêcher d'autres facultés de sciences de l'édu-
ation, de concert avec les facultés des sciences, de commerce, et
utres, d'organiser un programme de certificat d'aptitude à l'ensei-
nement technique et de licence d'enseignement technique. Les spé-
alistes dans ces différentes disciplines seront requis en trop grand
ombre, au cours des prochaines années, pour qu'on les forme
ans un seul centre et selon une seule formule. Il faudra aussi
enter d'attirer vers ces enseignements des gens dont les études et
expérience justifient qu'on leur fournisse en cours d'été ou du soir
complément de formation requis.

c) enfants exceptionnels

20. Certains enfants exceptionnels peuvent suivre un programme
'études identique à celui des autres enfants: leur handicap, phy-
ique ou psychologique, ne nuit pas directement à leur progrès
colaire. Cependant, il peut être nécessaire que leurs maîtres aient
eçu une formation psycho-pédagogique appropriée et soient cons-
ients des difficultés que doivent surmonter leurs élèves. Cette
ormation peut être offerte par cours-options dans le programme
égulier des facultés ou départements des sciences de l'éducation;
lle peut aussi être offerte en cours d'été pour des enseignants déjà
n fonction. D'autres enfants exceptionnels ne pourront faire des
tudes que grâce à une pédagogie spéciale souvent très complexe
t encore au stade expérimental; c'est le fait des enfants déficients
u des enfants souffrant de graves handicaps sensoriels. Il ne
faudra pas oublier que dans la préparation du personnel pour
'enseignement aux exceptionnels il faut distinguer entre les ensei-
gnants proprement dits et les éducateurs spécialisés; les premiers
pourront, à côté de leur formation régulière, recevoir la formation
complémentaire qui s'impose, par des cours théoriques et des stages
dans les institutions spécialisées; les seconds, destinés à vivre avec
es enfants placés dans des établissements spéciaux, auront besoin
d'une formation particulière en psychologie, en physiologie, en
hygiène mentale et en médecine, préparation qu'ils pourront recevoir
dans les universités ou dans les centres d'études universitaires. Les
maîtres chargés de l'éducation de ces enfants devront ajouter à la
formation pédagogique ordinaire des cours et des stages souvent très
exigeants; plusieurs d'entre eux devront être des licenciés en ensei-
gnement aux exceptionnels. Cependant, l'équipe des maîtres qui

s'occupe de ces enfants pourra aussi comprendre des détenteurs d'u certificat d'aptitude aux travaux pratiques ou à l'enseignement pr scolaire ou élémentaire; quelques cours supplémentaires appropri de psychologie, de didactique et même de médecine pourront co pléter leur formation. Il faudra éviter que la formation des m tres pour l'enfance exceptionnelle soit si étroite que ces maîtr ne puissent, s'ils le désirent, faire des séjours dans l'enseigneme régulier ou y revenir définitivement. Les facultés des sciences l'éducation et de médecine devront collaborer au développeme de la recherche et des enseignements supérieurs dans ce domain auquel on s'est trop peu intéressé jusqu'à maintenant. Les initiativ et les expériences prometteuses devront être encouragées et co trôlées et les écoles elles-mêmes devront participer à l'élaboratio de méthodes plus efficaces.

Rôle propre des universités

421. En guise de conclusion, tentons de déterminer les respons bilités respectives des différentes institutions universitaires. appartiendra dorénavant aux universités d'assurer la formation d maîtres : un grand nombre de leurs facultés et écoles seront appelé à s'y intéresser : facultés des lettres, des sciences pures et appliquée de philosophie, de théologie et des sciences sociales, écoles de se vice social, de sciences domestiques, de musique, de bibliothéconomi etc. Mais il reviendra à la faculté des sciences de l'éducation d'a surer plus directement la formation pédagogique des maîtres la coordination avec le système d'enseignement. La structu de l'université doit permettre une telle collaboration entre s facultés ou départements et la faculté des sciences de l'édu cation. Grâce à cette collaboration, les universités pourront mett toutes leurs ressources au service du système d'enseignement d la province et remplir les tâches qu'elles sont seules à pouvoi remplir. Il leur reviendra donc de former tout le corps enseignan que ce soit par la faculté ou le département des sciences de l'éduc tion seul, au niveau du certificat, ou que ce soit en collaboratio étroite avec d'autres facultés et écoles, au niveau des diverse licences. Les orienteurs et psychologues scolaires, les assistante sociales, les bibliothécaires en titre devront tous être formés pa l'université, soit à l'intérieur de la faculté des sciences de l'éducatio soit dans des écoles qui travailleront de concert avec cette faculté De plus, les facultés des sciences de l'éducation des grandes uni versités sont seules en mesure d'organiser l'enseignement et l recherche au niveau du Diplôme d'études supérieures et du doctorat Elles devront sans doute chercher un équilibre dans l'admissio de leurs étudiants, et ne donner les enseignements pédagogique du premier grade que dans la mesure où ceux-ci fournissent la bas des études du second et du troisième grade. Les universités charte limitée et les centres d'études universitaires pourront dé charger les trois plus grandes universités d'une responsabilité qu

nenace de compromettre le rôle qu'elles sont seules à pouvoir rem-
dir. Cependant les grandes universités doivent desservir leur
égion et assurer non seulement l'enseignement de pédagogie régulier
nais aussi les cours de perfectionnement pour les maîtres en
onction. Elles seront, sans doute, appelées aussi à fournir au
ninistère de l'Éducation des spécialistes, à effectuer des recherches,
tenter des expériences.

Rôle des universités à charte limitée et des centres d'études universitaires

22. Appelés à jouer un rôle moins étendu que les grandes uni-
ersités, les universités à charte limitée et les centres d'études
niversitaires devront surtout donner les cours du certificat d'ap-
itude à l'enseignement élémentaire et pré-scolaire et la licence d'en-
eignement élémentaire et d'enseignement secondaire. Non parce
ue ces cours sont d'un niveau inférieur, mais plutôt parce que
lans un établissement moins considérable les différents départe-
nents pourront plus facilement travailler à cet objectif commun
t que les professeurs, sollicités par des étudiants moins nombreux,
ourront mieux diriger les études et les stages. C'est pourquoi
ous avons recommandé que les universités à charte limitée et les
entres d'études universitaires consacrent le meilleur de leurs
essources à la formation des candidats à l'enseignement et au
erfectionnement des maîtres en fonction. Principal centre culturel
l'une région, chaque centre d'études universitaires devra se main-
enir en liaison constante avec les commissions scolaires régionales,
es inspecteurs et les conseillers pédagogiques affectés à la région.
l jouera, pour une région plus vaste et avec des moyens supérieurs,
e rôle confié jusqu'ici aux écoles normales. Bien au fait des pro-
lèmes et des besoins du système d'enseignement, les professeurs
les centres d'études universitaires et des universités à charte
imitée, poursuivront, avec leurs étudiants et les maîtres des écoles,
les recherches appliquées et des expériences pédagogiques. La
'onction de recherche et d'enseignement des centres sera complé-
nentaire de la tâche des grandes universités. C'est pourquoi, tout
en veillant à la valeur des professeurs et à la qualité des études,
l'université-mère et le conseil d'organisation encourageront ces
entres à s'enraciner dans leur milieu et à tenter de nouvelles
xpériences.

Les Écoles normales supérieures

123. Les Écoles normales supérieures des universités de langue
française se rapprochent des Instituts de préparation à l'enseigne-
ment secondaire (IPES) que l'on trouve en France. Comme les IPES,
es Écoles normales supérieures ne préparent, pour le moment du
moins, que les CAPES ou certificats d'aptitude à l'enseignement
secondaire. Elles recrutent leurs étudiants parmi ceux qui sont
inscrits à une licence spécialisée dans les différentes facultés de
l'université. À la différence toutefois des IPES, les deux Écoles
normales supérieures accueillent ensemble les futurs professeurs de

philosophie, de lettres et de sciences. De plus les Écoles normale semblent avoir réussi mieux que les IPES à offrir à leurs étudiant durant trois ou quatre heures par semaine pendant trois ans, u enseignement théorique de psychologie, de pédagogie, de sociologi d'histoire et de philosophie de l'éducation. Les étudiants de l'Écol normale supérieure, comme ceux des IPES, sont confiés à des cor seillers pédagogiques, spécialistes des disciplines étudiées pou la licence. L'École organise des conférences ou des rencontres ave des éducateurs éminents. Elle organise aussi les stages que sur veillent les différents professeurs et conseillers pédagogiques. San doute, il faut reconnaître que cette formule a ses limites: elle n'es possible que dans les grandes universités et elle n'est applicable qu' la préparation à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement pré universitaire et professionnel. Elle demande aussi une constant collaboration entre l'École et les différentes facultés afin de fourni aux étudiants des horaires convenables,et favorables à leur for mation pédagogique, aussi bien théorique que pratique. En effet celle-ci ne doit jamais devenir une activité accessoire. Les stage sont difficiles à organiser mais ils sont essentiels: les IPES leu doivent une bonne part de leur succès. On devra donc leur accorde beaucoup d'attention dès les années de licence, et ne pas les réduir à une sorte d'internat fait pendant la première année régulièr d'enseignement, année qui d'ailleurs doit aussi être dirigée par de conseillers pédagogiques, spécialement dans le cas de candidats qu n'ont pas enseigné avant de préparer la licence. Les Écoles normale supérieures devront expérimenter leur formule et la bien fair connaître à toutes les facultés qui préparent des professeurs. I faudra aussitôt que possible les doter d'une maison d'étudiants afi de fournir aux professeurs et aux étudiants un lieu de réunion, u centre de documentation. On étudiera la possibilité et l'utilité d faire de l'École normale supérieure un département ou un secteu de la faculté des sciences de l'éducation afin de coordonner davantag les différents enseignements de pédagogie.

La direction provinciale de la formation des maîtres

424. En confiant aux universités la formation de tous les maîtres le gouvernement de la province et les dirigeants de l'éducatio ne peuvent cependant en abandonner la direction générale et l contrôle. L'établissement des normes de la durée et du niveau de études, pour les divers diplômes, relève désormais du ministre d l'Éducation qui, après consultation du Conseil supérieur de l'édu cation, édicte des règlements qui doivent être approuvés par l Conseil des ministres. Il reste encore à déterminer les exigences d formation pour chaque niveau d'études et chaque genre d'enseigne ment, à évaluer les maîtres actuels, leurs diplômes et leur expérienc afin de les inciter, s'ils le désirent, à reprendre et à poursuivre leur études. Sur l'avis du Conseil supérieur, où sont présents de parents, des membres de la profession enseignante, des commissaire

écoles, etc., le ministre de l'Education devra prendre des décisions ui affecteront profondément et les structures de la formation dagogique et la profession elle-même. Enfin, il appartiendra aux rvices du ministère d'évaluer les besoins en maîtres et en auxiires professionnels: bibliothécaires, assistantes sociales, orienurs et autres. Ces renseignements permettront au ministère de Education et à la Commision de l'enseignement supérieur de révoir l'expansion des centres de formation des maîtres et, au soin, la création de nouveaux centres. Enfin, la Direction des rogrammes, grâce aux examens et en collaboration avec l'inspecon, peut porter un jugement global sur les faiblesses du corps nseignant dans la province ou dans une région. Par ailleurs, cette irection prévoit les changements de méthodes, les modifications nportantes des programmes d'études. Que ce soit pour corriger s déficiences marquées ou pour préparer des changements proonds, un mode régulier de communication doit être établi entre ministère et le Conseil supérieur de l'éducation, d'une part, les dirigeants et professeurs des centres de formation des maîtres, autre part. Un comité permanent de la formation du personnel nseignant, groupant des délégués du ministère, du Conseil supéeur de l'éducation, des facultés ou départements des sciences de Education et des associations d'enseignants pourrait favoriser cet hange de renseignements sur les constatations du ministère, les cherches et les expériences effectuées tant au ministère que ns les centres de formation. Il devrait en résulter une constante mise à jour des programmes de formation et de perfectionnement s maîtres et une certaine uniformisation de ces programmes. La éation d'un tel comité s'impose pour remplacer le Service des oles normales et les différentes commissions du Comité catholique, nsi que le « Teacher Training Committee » du Comité protestant.

La certification des maîtres

25. Actuellement, les autorités provinciales, en décernant le revet d'une école normale catholique, concèdent automatiquement ux élèves-maîtres le droit d'enseigner dans la province. Dans usieurs autres systèmes d'éducation, le permis d'enseigner n'est cordé que provisoirement aux étudiants qui réussissent aux xamens théoriques et pratiques du cours de formation des aîtres. Après une ou deux années d'enseignement satisfaisant, permis d'enseigner devient permanent. Il en est ainsi du côté rotestant dans notre province; ces années de probation constituent n prolongement de la formation pratique donnée durant les udes mais ne peuvent cependant remplacer cette formation pratie ni les stages surveillés. Nous décrivons plus loin cette proation comme un des modes du perfectionnement des maîtres. ous espérons ainsi décourager les candidats moins sérieux, pour ui l'enseignement apparaît soit comme une occupation transitoire ommode, soit comme une profession routinière ou peu exigeante.

Nous croyons donc utile de recommander que l'attribution du perm
permanent ne suive pas immédiatement l'obtention du diplôme u
versitaire, mais vienne sanctionner une période de probation q
pourrait durer deux ans. La certification des maîtres pourra
relever exclusivement du ministère; mais il semble que les ass
ciations professionnelles d'enseignants doivent y participer et pe
être aussi les centres de formation pédagogique. Nous suggéro
donc au ministre de créer un comité de certification qui accorde
un permis d'enseigner provisoire à tous les étudiants qui o
subi avec succès les examens universitaires; sur recommandati
des inspecteurs régionaux et des conseils d'école, et des représe
tants de l'association professionnelle, ce comité accordera le perm
permanent; il étudiera les cas spéciaux soumis à son attenti
et pourra retarder d'un an la certification permanente; enfin,
étudiera les demandes de suspension ou d'annulation du perm
permanent d'un maître et fera rapport au ministre.

III

Le corps enseignant

L'ensemble du corps enseignant

426. Le corps enseignant comprend les maîtres de tous l
secteurs de l'enseignement dans la province: maîtres des écol
élémentaires et secondaires, catholiques et protestantes; maîtr
de l'enseignement privé, élémentaire et secondaire; maîtres
l'enseignement technique et agricole, professeurs des instituts fam
liaux, des écoles normales, des collèges classiques et des universit
Au cours de l'année scolaire 1961-62, il y avait dans les écol
élémentaires et secondaires catholiques, « sous le contrôle
Département », 44,487 maîtres — laïcs, religieux et religieuses;
5,099 maîtres dans les écoles protestantes correspondantes.[13] I
même année, l'enseignement spécialisé, dans les écoles de métie
« régulières », les écoles de métiers « spéciales », les instituts
technologie et les instituts spécialisés, comptait 1,826 maîtres.
L'enseignement privé, élémentaire et secondaire, catholique et pr
testant, était dispensé par 8,353 maîtres.[15] Dans les instituts fam
liaux enseignaient 479 professeurs [16]; dans les écoles normale
1,648[17]; dans les collèges classiques, 3,305[18]. Le corps enseigna
dans la province comptait donc, pour cette année 1961-62, envir
66,500 enseignants, si on exclut l'enseignement supérieur. Si l'
considère que, dans tous les secteurs, une proportion plus ou moi
forte de ces enseignants ne possèdent pas la qualification requis
que le taux de remplacement annuel parmi le personnel enseigna

(13) *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique*, 1961-62, p. 160.
(14) Idem, p. 162.
(15) Idem, p. 160.
(16) Idem, p. 162.
(17) Idem, p. 160.
(18) Idem, p. 160.

s cours élémentaire et secondaire est d'environ 8%, on mesure
ieux la valeur réelle de ce groupe de maîtres et on peut déjà
aluer l'effort à fournir pour former de nouveaux maîtres et
rfectionner les maîtres actuels.

Facteurs influençant les besoins

27. Plusieurs facteurs font varier le nombre des enseignants
quis pour les différents secteurs de l'enseignement. L'accroisse-
ent de la population scolaire est d'abord fonction de l'accrois-
ment démographique et du taux de scolarisation à chaque niveau
l'enseignement. Ce dernier élément joue relativement peu au
urs élémentaire où le taux de scolarité, dans la province, est déjà
rès du maximum, mais son influence se fait sentir davantage aux
veaux plus élevés d'enseignement. Le développement de nouveaux
cteurs de l'enseignement et l'expansion d'enseignements peu
équentés jusqu'à maintenant augmenteront considérablement le
mbre de maîtres requis: ouverture de classes maternelles, créa-
on des cours d'initiation au travail, développement de l'enseigne-
ent technique dans les écoles secondaires, organisation des insti-
ts pré-universitaires et professionnels. Les commissions scolaires
gionales et les écoles plus vastes exigent un personnel adminis-
atif et pédagogique compétent. De plus, on doit remplacer les
aîtres qui abandonnent l'enseignement, qui obtiennent un congé
'études ou qui atteignent l'âge de la retraite. Enfin, le rapport
aître-élèves, lui-même établi en fonction des objectifs pédago-
iques, influe sur les besoins en maîtres. La prévision du nombre
e maîtres requis annuellement pendant une période déterminée
st donc une entreprise difficile qui repose sur un certain nombre
'hypothèses et de choix. Notre Commission a fait préparer par
s professeurs Jacques Henripin et Yves Martin des prévisions
e population scolaire jusqu'en 1981; on trouvera les principales
nclusions de cette étude en annexe à ce volume. L'analyse des
esoins futurs de personnel enseignant qui suit, est fondée sur
ette étude.

Education pré-scolaire

28. D'après les statistiques officielles, l'éducation pré-sco-
aire publique ou privée n'était accessible en 1961-1962 qu'à environ
% des enfants catholiques et 50% des enfants protestants. Et
ncore, dans un certain nombre de cas, les animatrices de ces classes
'étaient pas qualifiées. Le développement des maternelles
épendra donc du rythme de formation de jardinières d'enfants
ompétentes. On peut se fixer comme objectif que des classes
aternelles soient disponibles pour les trois quarts des enfants de
inq ans en 1981 en supposant que les classes maternelles accueillent
eulement les enfants de cinq ans et que l'on accepte des groupes de
0 enfants par jardinière et deux groupes différents par jour. Des
valuations permettent alors d'établir à environ 175,000 le nombre
'enfants catholiques de cinq ans en 1981, et donc à 3,500 environ, le

nombre des jardinières accueillant, cette année-là, les trois quart de ces enfants. Pendant ces quinze années, il faudra constituer corps enseignant des classes maternelles. C'est donc 235 nouveau postes qu'on devra remplir chaque année. Si, en plus, on estim assez arbitrairement, à 10% le taux de remplacement de ce pe sonnel enseignant, c'est environ de 325 à 350 nouvelles jardinièr d'enfants qu'il faudra former chaque année pour les prochain années, 450 en 1975 et 550 en 1981, — car il faudra plus de nouv les recrues pour assurer le remplacement à mesure que s'élèvera nombre total des jardinières d'enfants. Le système protestant au besoin d'un total de 300 jardinières environ pour accueillir les tro quarts des enfants de cinq ans, en 1981. Comme près de la moit des enfants protestants de cinq ans fréquentent déjà une maternel publique, il faudra environ 40 à 50 diplômées chaque année, pou constituer progressivement ce groupe d'institutrices et assurer l remplacements nécessaires. Il sera possible d'accélérer la formatio de ce personnel en organisant des cours d'été; mais les possibilit de stages, et de stages vraiment profitables, seront limitées, a début, et la constitution d'un personnel enseignant stable et c bonne qualité, dans les centres de formation pédagogique, en subir des retards.

Enseignement élémentaire

129. Le taux de scolarisation des écoliers à ce niveau est stable en 1966-67 il s'établira à 101% compte tenu de la possibilité d'un année de retard pendant le cours élémentaire et du transfert auto matique à l'école secondaire de tous les enfants de 13 ans. Ce pendant, les prévisions varient selon le taux de remplacemen des maîtres et le rapport maître-élèves jugé souhaitable ou possible L'élément le plus maniable est justement ce rapport maître-élèves il entraîne des différences assez impressionnantes quant au nombr de maîtres requis. À titre d'exemple, nous pouvons proposer l tableau suivant, indiquant les variations selon que le rappor maîtres-élèves est de 1 à 28 ou de 1 à 30.

Années	*Nombre de maîtres requis*	
	Rapport 1 : 30	*Rapport 1 : 28*
1966-1967	30,800	28,740
1971-1972	31,240	29,150
1976-1977	34,430	32,127
1981-1982	38,470	35,900

On pourrait préciser les besoins en nouveaux maîtres, dans s écoles catholiques, en prévoyant une moyenne de 29 élèves par aître pour les deux prochaines années (1965-1966 et 1966-1967), uis de 30 élèves par maître, en supposant un taux de remplacement es maîtres de 8%. Ces calculs nous permettent de prévoir deux tapes: de 1965 à 1970, l'accroissement du nombre d'élèves sera ompensé par la réduction progressive du cours élémentaire de à 6 ans. Le nombre de maîtres requis servira au remplacement e ceux qui quitteront l'enseignement. A partir de 1970, une ugmentation régulière du nombre de maîtres requis est à prévoir. 'oici l'évaluation approximative du nombre de nouveaux maîtres equis annuellement:

jusqu'en 1966-67	2,400
de 1966-67 à 1971-72	2,000
de 1971-72 à 1976-77	2,900
de 1976-77 à 1981-82	3,300

n peut faire les mêmes calculs pour les besoins des écoles élémenaires protestantes, en acceptant les mêmes hypothèses de travail uant au rapport maître-élèves, au raccourcissement du cours lémentaire et au taux de remplacement des maîtres. Dans ces onditions, ces écoles auront besoin annuellement de 1600 nouveaux naîtres, le nombre s'élèvera ensuite progressivement de la façon uivante.

de 1967-68 à 1971-72	200
de 1971-72 à 1976-77	250
de 1976-77 à 1981-82	300

L'enseignement secondaire

30. Pour le cours élémentaire, la prévision des besoins en ersonnel enseignant est relativement facile: la scolarisation des nfants de ce groupe d'âge étant complète, le nombre d'élèves corespond au nombre d'enfants prévu. Au-delà du cours élémentaire, es prévisions deviennent plus hasardeuses, par suite des hypothèses u'il faut accumuler en l'absence de certitudes ou de renseignements récis. Les hypothèses avancées peuvent être plus ou moins généeuses ou optimistes: une part d'arbitraire entre donc ici en jeu. es calculs que nous avons fait préparer ont été basés sur les hypohèses suivantes: 1° on appliquera sans retard nos recommandaions touchant la durée du cours élémentaire et du cours secondaire: n conséquence, il faut prévoir qu'à certaines années deux généraions d'étudiants se rencontreront au même point et que les effectifs eront temporairement grossis; 2° le cours secondaire prendra ésormais un caractère polyvalent, incluant toutes les sections ctuelles, les cours de métiers et l'initiation au travail; l'enseignenent secondaire comprend donc tout l'enseignement donné aux eunes de 12 à 16 ans; 3° le taux de scolarité des jeunes de 12 à 16

ans continuera de s'élever jusqu'à couvrir tout ce groupe d'âge; en 1961-1962, il était de 67% pour les garçons et de 68% pour le filles du secteur catholique, alors qu'il était presque au maximur dans le secteur protestant; on a supposé qu'il atteindra son max mum chez les catholiques vers 1970; 4° pour les fins de calcu on peut établir le rapport maître-élèves au cours secondaire à 1-20 5° en l'absence de renseignements exacts, on a fixé arbitraire ment à 5% le taux de remplacement des maîtres. C'est à partir d ces hypothèses qu'a été construit le tableau II. Si on en fait l'analyse on ne peut qu'être frappé par la période allant de 1966-1967 1971-1972, qui sera particulièrement difficile: l'accroissement ra pide du taux de scolarité à ce niveau et la réforme de structure proposée cumuleront leurs effets, il en résultera un grand be soin de nouveaux maîtres, plus de 4,000 par année. On doi craindre une grave pénurie de professeurs qualifiés durant cett période critique. Si on souhaite qu'au moins tous les nouveau professeurs des 9e, 10e et 11e années soient licenciés, il faudra qu les universités françaises en fournissent annuellement au moin 1900, ce qui paraît utopique. Ce sera là, on n'en peut douter, la prin cipale pierre d'achoppement à toute réforme du système d'ense gnement dans les prochaines années. Il faudra prendre les mesure les plus énergiques pour faire face à cette situation d'urgence. C n'est qu'après 1972 qu'on peut espérer une réduction progressiv de cette crise et une hausse générale de la qualification du personne enseignant du cours secondaire: après avoir été très aigu, le besoi de maîtres nouveaux ira en effet en décroissant dans les dix année suivantes.

L'enseignement pré-universitaire et professionnel

131. Des hypothèses analogues à celles que nous avons utilisée pour l'enseignement secondaire servent de base de calcul pour établi les besoins en personnel enseignant au niveau pré-universitaire e professionnel. On a supposé ici aussi une application immédiat de nos recommandations, c'est-à-dire l'organisation d'un cours d deux années, préparatoire aux études supérieures ou terminal Cependant, pour les fins de calcul, il était plus aisé de distingue l'enseignement pré-universitaire de l'enseignement professionne On a établi à 20% la proportion maximum d'une génération engagé dans les études pré-universitaires, correspondant à l'actuel cour « collégial »[19], et à 28% la proportion maximum de jeunes en mesure de poursuivre des études professionnelles de ce niveau[20]. C'est en fonction de ces pourcentages qu'a été tracée la courbe d croissance des effectifs étudiants de 17 et 18 ans. Quant au rappor maître-élève, nous l'avons arbitrairement fixé à un professeur pou quinze étudiants. Le tableau III montre que c'est entre 1971 e 1976 que le recrutement des professeurs sera le plus difficile : c'es

(19) C'est le taux de scolarité nécessaire pour fournir 17% d'un groupe d'âge aux études supérieures
(20) *Rapport du Comité d'Étude sur l'enseignement technique et professionnel*, vol. 2, chapitre II.

TABLEAU III

Nouveaux maîtres requis pour l'enseignement secondaire (y compris les enseignements techniques de ce niveau) de 1966-1967 à 1981-1982[1]

PÉRIODES	NOMBRE D'ÉLÈVES[2]		NOMBRE DE MAÎTRES[2]		NOMBRE DE NOUVEAUX MAÎTRES REQUIS[3]					
					PAR PÉRIODE			PAR ANNÉE		
	cath.	*prot.*	*cath.*	*prot.*	*cath.*	*prot.*	*Total*	*cath.*	*prot.*	*Total*
1966-1967	420,800	43,600	21,040	2,180	—	—	—	2,710	230	2,940
1966-67 à 1971-1972	672,900	58,500	33,645	2,925	19,400	1,470	20,870	3,880	300	4,180
1971-72 à 1976-1977	711,100	60,900	35,555	3,045	10,500	900	11,400	2,100	170	2,270
1976-77 à 1981-1982	716,900	60,400	35,845	3,020	9,200	730	9,930	1,850	140	1,990

(1) Ce tableau a été préparé d'après un travail fait pour notre Commission par M. Jacques Henripin, démographe.
(2) Ces chiffres sont pour la dernière année scolaire de chaque période.
(3) Le nombre inclut les nouveaux maîtres requis pour remplacer ceux qui quittent l'enseignement.

alors que les instituts subiront le choc ressenti un peu avant par le écoles secondaires. Cela veut dire que si on ne prend pas tout de suit les mesures nécessaires pour préparer des professeurs qualifiés pou ce niveau, c'est une génération complète d'étudiants qui souffrir d'un enseignement insatisfaisant au cours secondaire et au cour pré-universitaire et professionnel. Le tableau III révèle en secon lieu une chute très brusque en besoins de personnel enseignan après 1977 : c'est que l'effet du cumul des générations sera passé Après avoir connu une grave pénurie de maîtres, on risquera d connaître subitement un surplus : il faudra profiter de cette period pour permettre à ceux qui en auront besoin de se perfectionne

Vue d'ensemble des besoins

432. En plus d'assurer le perfectionnement et le recyclage de maîtres en fonction, les centres de formation pédagogique devron préparer, chaque année, à partir de 1966-67, environ 6,500 nouveau maîtres catholiques et quelque 500 maîtres protestants pour le treize premières années du cours d'études. Ce nombre annuel s maintiendra, avec quelques fluctuations, il est vrai, au moins jus qu'en 1976-77. Plus de la moitié de ces maîtres se prépareront enseigner au cours secondaire et au cours pré-universitair et professionnel; ils devront donc recevoir de trois à quatre an de formation universitaire. Les maîtres de l'élémentaire et du pré scolaire devront recevoir au moins un an de formation pédagogique mais il faudrait qu'un nombre croissant d'entre eux ajoute une anné de spécialisation et même obtienne une licence. Les institution universitaires préparant les maîtres du secteur catholique devron donc compter, dès 1966-67, 3,000 étudiants pour le cours pédago gique d'un an en vue du certificat et près de 10,000 étudiants dan les cours de deux, trois ou quatre ans, dans les différents départe ments ou facultés, y compris la faculté ou le département des scien ces de l'éducation et l'École normale supérieure d'enseignemen technique. En 1981-82, le secteur catholique requerra annuellemen près de 4,000 nouveaux maîtres pour l'élémentaire et le préscolair et environ 2,500 pour les secondaire et pré-universitaire; on doi donc prévoir qu'il y aura de 12,000 à 15,000 candidats à l'enseigne ment dans les institutions universitaires catholiques. Pour l'ensei gnement protestants, il faudra prévoir, en 1966-67, environ 1,12 élèves-maîtres, dont à peu près 225 se dirigeront vers l'enseigne ment élémentaire et pré-scolaire après une année de formatio pédagogique, tandis que les autres seront répartis entre les troi années du grade de « Bachelor of Education » de façon à fourni annuellement près de 300 nouveaux professeurs au secondaire et au pré-universitaire et professionnel. Un certain nombre d'entre eux devront poursuivre des études plus spécialisées pour l'obtentio du grade de « Master », en vue de l'enseignement pré-universitair et professionnel. Pendant la période de 1976-77 à 1981-82, les écoles protestantes auront besoin de plus de maîtres à l'élémentair

TABLEAU 17

Nouveaux professeurs requis pour l'enseignement pré-universitaire et professionnel, de 1966-1967 à 1981-1982[1]

PÉRIODES	NOMBRE D'ÉLÈVES[2]		NOMBRE DE PROFESSEURS[2]		NOMBRE DE NOUVEAUX PROFESSEURS REQUIS[4]				
					PAR PÉRIODE		PAR ANNÉE		
	pré-universitaire	*profession.*	*pré-univers.*	*profession.*	*pré-univ.*	*profession.*	*pré-univ.*	*profession.*	*Total*
1966-1967	34,200	30,400	2,280	2,025	—	—	230	150	380
1966-1967 à 1971-1972	49,700	42,300	3,310	2,820	1,700	790	340	160	500
1971-1972 à 1976-1977[3]	77,400	63,100	5,150	4,540	2,850	1,720	570	340	910
1976-1977 à 1981-1982	65,100	68,700	4,340	4,580	350	40	70	10	80

(1) Tableau préparé d'après une étude faite pour notre Commission par M. Jacques Henripin, démographe.

(2) Ces chiffres ne concernent que la dernière année scolaire de chaque période.

(3) Les chiffres de cette période sont affectés par le cumul des générations.

(4) Ce nombre inclut les nouveaux maîtres requis pour remplacer ceux qui quittent l'enseignement.

et au pré-scolaire, soit 350 nouveaux maîtres par année; mais le
besoins auront diminué au secondaire et au pré-universitaire
professionnel : 250 nouveaux professeurs suffiront chaque anné
Nous mesurons mieux, grâce à cette vue d'ensemble, l'ampleu
du service demande aux institutions universitaires, pour les quin
prochaines années, dans le seul domaine de la préparation du cor
enseignant.

Conséquences

433. Certaines constatations se dégagent de ces prévisions. A
cours des quinze prochaines années, le nombre de maîtres pour
secteur protestant sera à peu près stable. Mais les centres unive
sitaires de formation des maîtres de langue française devront êt
développés, si l'on veut attirer en nombre suffisant des candida
de qualité. Il faut donc s'attendre à ce que le ministère de l'Éduc
tion fasse un effort particulier pour répondre à l'expansion du se
teur français, cela par la création d'universités ou de centr
d'études universitaires et par des subventions et des bours
d'études. Par contre, certains problèmes sont communs aux cath
liques et aux protestants. C'est ainsi que les besoins seront variabl
d'une période à l'autre, comme nous l'avons constaté successivemer
pour tous les niveaux d'enseignement. Des périodes de surplus succ
deront à des périodes de pénurie. Des enseignements en expansio
réclameront un nombre considérable d'enseignants pendant la p
riode de développement, puis les besoins annuels se stabiliseront
une moyenne plus basse; ce sera le fait, par exemple, des maîtr
pour l'initiation au travail et pour les enseignements techniques. Ce
cours nouveaux exigent des spécialistes ayant une formation et un
expérience différentes de celles qui étaient exigées jusqu'ici de
candidats à l'enseignement : les modes de recrutement et l'entra
nement devront être adaptés en conséquence. Pour la création de
grands ensembles scolaires et pour la mise sur pied du ministèr
de l'Éducation, on fera appel à des administrateurs scolaires, de
chercheurs, des pédagogues, des orienteurs, des psychologues : le
établissements universitaires auront à répondre à ces besoins nou
veaux. Il n'est sans doute pas inutile, par conséquent, de considére
diverses exigences et diverses modalités de solutions, en rappor
avec la situation nouvelle — création de vastes établissements
formules variées de formation, recrutement diversifié, souples
et mobilité d'emploi des enseignants et persévérance dans l
profession.

Solutions:
a) organisation de grands centres de formation

434. Pour former les maîtres nécessaires à notre système d'en
seignement et pour répondre aux besoins des différentes régions, l
secteur catholique français avait laissé se multiplier des école
normales petites et moyennes dans toutes les régions de la pro
vince. Les exigences pédagogiques toujours plus élevées imposen
aujourd'hui la concentration du personnel enseignant et de l'équi

ement dans des établissements beaucoup plus importants, capables 'offrir une grande variété de cours d'un niveau avancé. Dans ous les pays où se poursuit la réforme de la formation des maîtres, s facultés ou départements des sciences de l'éducation et les colleges » pédagogiques ont vu grossir leurs effectifs. En Angleterre, on élimine graduellement les « Teacher Training Colges » de moins de 750 étudiants et le comité Robbins a ratifié ette mesure; J. B. Conant, dans son récent rapport sur la formation des maîtres aux États-Unis, demande que les petits colleges » abandonnent cette responsabilité ou la partagent vec d'autres institutions mieux équipées[34]. Nous croyons aussi ue la formation des maîtres doit s'organiser dans de grandes institutions de niveau universitaire offrant une formation à la fois our l'enseignement élémentaire et pour l'enseignement secondaire. oin de nuire au recrutement des maîtres, l'élévation du niveau es études attire les bons étudiants et valorise la profession enseignante : l'expérience d'autres professions et les inscriptions dans les coles universitaires de pédagogie dans la province confirment ette affirmation. Même en se limitant à la spécialisation dans les atières de base des cours élémentaire et secondaire et à la formation pédagogique, les plus petites institutions universitaires devront voir plusieurs départements bien équipés de français, d'anglais, 'histoire, de géographie, de mathématiques, de sciences physiques, himiques et biologiques, de musique et d'arts plastiques, de philoophie, de psychologie, de sciences sociales, et de pédagogie. Ces tablissements devront donc compter au moins 150 à 200 profeseurs à temps plein et un minimum de 400 à 500 étudiants se préparant à l'enseignement, sur une population étudiante de 1,500 à 2,000.

b) formules variées de formation

35. Selon les antécédents des candidats, les exigences de l'enseignement et leurs propres ressources, les centres de formation des maîtres devront offrir une grande variété de formules e cours. Les facultés et départements de sciences de l'éducation ourront donner, eux-mêmes, des cours dans ces sciences, cours estinés soit aux enseignants de l'élémentaire et du secondaire, oit aux administrateurs et aux cadres, soit encore aux chercheurs u aux futurs professeurs des sciences pédagogiques. La formule e l'École normale supérieure, assurant la formation pédagogique t l'encadrement de candidats à l'enseignement déjà inscrits dans ne faculté peut répondre, en particulier, à la nécessité de former es maîtres plus spécialisés pour l'enseignement en 9e, 10e et 11e nnées et dans les instituts. Elle peut aussi assurer, dans un milieu ieux adapté à leurs besoins, la formation des maîtres pour des roupes minoritaires, sans multiplier pour autant les enseignements e culture : par exemple, une École normale supérieure, rattachée à

34) J. B. CONANT, *The Education of American Teachers*, pp. 162-165 et 176-179.

une université française peut recevoir les futurs maîtres des écoles protestantes françaises ou les maîtres de français des écoles protestantes anglaises. Enfin, les spécialistes des cours techniques ou des cours d'initiation au travail devront recevoir soit dans une École normale supérieure reliée à une faculté de sciences appliquées ou de génie, soit dans l'École normale supérieure technique intégrée à un centre universitaire de sciences appliquées, une spécialisation scientifique et technique et une formation pédagogique appropriée. Quelle que soit la formule adoptée ou la catégorie d'enseignants ainsi formés, le caractère universitaire de la formation du personnel enseignant devra toujours être sauvegardé. Les différentes facultés ou départements des sciences de l'éducation devront aussi organiser des cours intensifs et des exercices pratiques pendant les mois d'été, le soir ou en fin de semaine pour les maîtres en exercice ou pour les adultes dont la formation générale et spécialisée est suffisante mais qui désirent se consacrer à l'enseignement. Enfin, certaines écoles spécialisées, comme les écoles des Beaux-Arts ou les écoles pour enfants handicapés, pourront donner des cours de méthodologie spéciale et organiser des stages, mais toujours en collaboration avec une faculté des sciences de l'éducation. Nous décrivons, ailleurs, les diplômes et les programmes réguliers ainsi que les cours de perfectionnement et même les cours d'urgence qui pourraient être offerts à des clientèles diverses dans les centres de formation des maîtres. Le ministère de l'Éducation devra, autant que possible, prévoir les besoins et les réformes, et rester en liaison très étroite avec les dirigeants de l'enseignement aux futurs maîtres.

c) souplesse des enseignants

136. Il est bien probable que les maîtres, comme les autres adultes au travail dans la société moderne, devront s'adapter à d'importantes modifications dans leur profession; ils auront à répondre à des besoins nouveaux et à des progrès pédagogiques encore insoupçonnés; ils devront parfois quitter certains secteurs du système d'enseignement pour s'acclimater dans d'autres secteurs. Leur formation doit donc leur permettre une certaine mobilité. Une large culture générale et une spécialisation assez poussée dans une ou deux disciplines ouvrent aux maîtres des perspectives d'études ultérieures et un champ plus vaste d'activité. L'organisation des études pédagogiques gagnera donc à être conçue selon des groupements de niveaux voisins, par exemple, l'éducation pré-scolaire avec le premier cycle de l'élémentaire, ou le premier cycle du secondaire avec l'initiation au travail. Les maîtres ainsi formés sauront mieux se plier à des exigences diverses et à l'enseignement par équipe. On devra développer ou instaurer l'administration et des services auxiliaires, — bibliothèque, enseignement correctif, orientation, service social et psychologie scolaire, — dans les écoles, des commissions scolaires régionales, dans les instituts et les écoles de métiers spécialisés. Les maîtres d'expérience qui manifestent

estent des aptitudes pour ces services, peuvent, grâce à quelques essions intensives pendant l'été, se réorienter vers ces fonctions rès utiles. Ils seront alors les assistants d'un spécialiste qui irigera le service et pourront aussi conserver un enseignement temps partiel. Enfin, les maîtres doivent toujours avoir la posibilité de poursuivre des études ou de recevoir un entraînement pécial en vue d'une promotion ou d'une amélioration de leur ituation. Un comité conjoint formé de représentants du ministère e l'Éducation, de représentants des associations de professeurs t des fédérations de commissions scolaires, pourrait planifier la edistribution des maîtres actuels et futurs et encourager certains nseignants soit à opter pour les secteurs ou les services négligés oit à s'établir dans les régions moins bien pourvues en maîtres.

d) recrutement plus large

37. Les centres de formation pédagogique devront attirer des ecrues venant de sources plus variées qu'autrefois afin de répondre , tous les besoins des différents cours d'études. Sans doute le plus rand nombre de candidats viendra désormais de la 13e année. Mais les centres de formation pédagogique doivent aussi être ouverts ux étudiants et aux diplômés de toutes les facultés qui, au cours ou à la fin de leurs études, ou même après quelques années de travail, lécident de s'orienter vers l'enseignement. Après une étude de leur lossier et une évaluation de leur expérience et, au besoin, un examen l'entrée, on pourrait admettre ces candidats déjà instruits et assez xpérimentés, pour une période de formation pédagogique faisant ne large part aux stages d'enseignement. De même on doit pouvoir ssurer une formation pédagogique appropriée aux étudiants qui, près avoir terminé un cours secondaire dont le contenu culturel est ugé acceptable selon des normes communes à toutes les institutions, nt poursuivi des études spécialisées d'une durée d'au moins deux ns. Des techniciens ou des ouvriers qualifiés, finissants du cours econdaire, ayant suivi au moins deux années d'un cours de métier u d'un cours technique et ayant acquis une expérience suffisante ans l'industrie devraient trouver à l'École normale supérieure l'enseignement technique une formation pédagogique qui les prépare à diriger les cours d'initiation au travail et les travaux pratiques l'ateliers du début du cours secondaire. Les mêmes conditions d'admission, — cours secondaire complet suivi d'une formation spéialisée de deux années au moins, c'est-à-dire l'équivalent d'une 13e nnée, — pourraient s'appliquer pour d'autres spécialités et fournir au système d'enseignement un contingent de candidats bien formés. On pourrait imposer à ces candidats un examen d'admission portant ur leur spécialité et les disciplines culturelles connexes. Mais il serait inadmissible, en ces temps de pénurie, de refuser des candidats intéressants parce qu'ils n'ont pas suivi les voies communes. De leur côté, les secteurs anglais du système scolaire, soit catholique, soit protestant, ont par le passé recruté un grand nombre de maîtres

dans les autres provinces du Canada, aux États-Unis et en Europe ces recrues constituent environ 25% du corps enseignant catholiqu et protestant de langue anglaise. Ces maîtres s'adaptent parfoi assez mal au système québécois; ils sont souvent instables et con sidèrent leur séjour dans notre province comme un simple trem plin vers une autre province ou vers les États-Unis. Sans con damner une telle pratique qui a fourni aux écoles un nombre appré ciable de bons enseignants, il nous semble que le système scolair québécois aurait avantage à former ses propres maîtres en nombr suffisant. On devrait plutôt chercher à attirer dans la provinc des spécialistes de grande classe qui pourront agir auprès de maîtres, soit comme professeurs dans les cours de perfectionne ment, soit comme conseillers pédagogiques.

e) départ et retour des enseignants

138. Le corps enseignant perd chaque année une certaine pro portion de ses membres, qu'on a pu évaluer à environ 8%, dan l'enseignement élémentaire et secondaire public; l'âge, la maladie — et aussi, chez les femmes, le mariage — sont des causes fré quentes d'abandon de l'enseignement. Mais il arrive que des ensei gnants intelligents et actifs soient découragés par l'apathie ou pa la routine qui sévissent dans leur école. D'autres ne peuvent trouver à des conditions raisonnables et selon une formule intéressante, le cours de perfectionnement ou de remise à jour qui leur permettraien de continuer leur enseignement ou d'aspirer à une promotion. De plus, les échelles de traitements ne favorisent pas toujours le maîtres les mieux qualifiés et ne les incitent pas suffisamment à poursuivre des études régulières ou à accepter des responsabilité pédagogiques. Les femmes mariées, par ailleurs, peuvent difficile ment se consacrer à l'enseignement. Ou bien elles sont astreinte à un service d'enseignement trop lourd et difficile à concilier avec leur tâche familiale; ou bien elles perdent contact avec l'enseigne ment pendant les années où elles élèvent leurs enfants; ou bien elle ne peuvent facilement suivre les cours de recyclage qui ne se don nent pas à des moments qui leur conviennent. Il faut espérer que les institutrices mariées pourront bénéficier d'un régime d'enga gement leur permettant d'enseigner à temps partiel, et de cours de perfectionnement par télévision ou par correspondance, afin que le système scolaire puisse bénéficier de leurs services.

IV

La formation pédagogique

Nécessité d'un renouvellement

139. Confier la formation professionnelle des maîtres aux insti tutions universitaires ne constitue pas une panacée. Sans doute on peut espérer que les maîtres en sortiront plus instruits dans la discipline qu'ils doivent enseigner, mais on peut craindre, par contre que la formation proprement pédagogique, ou bien sera trop théo rique, ou bien sera considérée comme négligeable. Il n'est donc pas

utile ici de rappeler quelle doit être la qualité de cette formation, on importance relative dans l'horaire, les conditions de son renou-ellement.

Les exigences d'admission

10. Le futur maître doit être un étudiant de calibre universitaire usqu'il poursuivra des études du premier niveau universitaire. Le veau de ses études sera celui qu'on exige pour l'admission dans s facultés universitaires soit, comme nous l'avons proposé déjà, ne 13e année. Le candidat à l'enseignement doit, par ailleurs, osséder des qualités personnelles analogues à celle du candidat ux études en service social, en psychologie, en médecine. Il faut onc, autant que pour l'étude de ces disciplines, tenir compte de équilibre psychologique et affectif et des motivations du candidat. 'expérience préalable de l'étudiant auprès des enfants ou des ado-scents, par exemple dans un mouvement de jeunesse, un camp 'été, un terrain de jeu, pourrait entrer en ligne de compte. Un xamen médical, des tests appropriés et des lettres de recomman-ations émanant du directeur ou des professeurs des établissements réquentés, enfin une entrevue du candidat avec un membre du omité d'admission peuvent être utiles pour cette évaluation des ptitudes et des motivations du candidat. De plus, on devra accor-er une attention spéciale au dossier scolaire de l'étudiant qui ésire se spécialiser pour l'enseignement d'une discipline particulière.

Normes d'orientation

11. Ces exigences fondamentales s'appliquent à tous les can-idats à l'enseignement, soit pour le cours élémentaire, soit pour le ours secondaire. Cependant, dans l'orientation des uns et des utres, il faudra également tenir compte de certaines aptitudes rofessionnelles et psychologiques, aussi importantes, dans leur rdre, que l'aptitude pour les études abstraites ou l'ouverture à une ulture générale. L'enseignement, surtout dans les premières années e l'élémentaire, requiert de l'étudiant qui s'y destine un esprit uvert et curieux, le sens de l'interrogation et de la recherche, eaucoup d'imagination et d'esprit d'invention, une possibilité de 'adapter aux méthodes actives. Il faut encore un goût littéraire t artistique déjà formé, un tact religieux et moral, de solides onnaissances religieuses: grave est la responsabilité de l'éducateur hargé de l'enfant, à l'âge où les premières impressions sont souvent écisives. Au niveau secondaire, c'est l'équilibre de la personnalité, a sérénité et la maturité personnelles qu'on devra surtout requérir u candidat : les adolescents y sont particulièrement sensibles. On nsistera également sur une solide formation de l'esprit: maîtrise es opérations intellectuelles et des différentes méthodes de re-herche et esprit de synthèse; la correction et la précision de la angue, et cela va de soi, connaissance sérieuse des disciplines nseignées. Dans les centres de formation pédagogique, on pourrait onger à dépister, pour les diriger vers l'enseignement aux pre-

mières années du secondaire, souvent décisives dans la formatio
et l'orientation des élèves, les candidats qui paraissent posséde
plus de maturité. Si l'université ou le centre d'études universitaire
ne mettent pas à la disposition des étudiants des psychologues
des orienteurs, la faculté ou le département des sciences de l'édu
cation devra pouvoir compter sur un service de « counselling
fourni par ses propres professeurs, et parmi eux, par ceux dont
formation, l'expérience et les qualités personnelles pourront davan
tage profiter aux futurs enseignants.

Equilibre du programme

442. L'équilibre à maintenir dans la préparation des maîtr
entre la culture scientifique, littéraire ou artistique et la formatio
pédagogique a fait l'objet de recherches et de discussions dan
plusieurs pays au cours des dernières années. Dans la plupart d
pays européens, il semblait normal jusqu'à tout récemment qu
l'instituteur du cours élémentaire reçût une formation pédagogiqu
poussée, mais le professeur du secondaire devait atteindre à u
degré élevé de connaissance dans sa discipline, sans qu'on exigeâ
de lui aucune formation pédagogique, aucun stage surveillé
dirigé. Dans plusieurs universités, tant européennes que nord-am
ricaines, on met en doute l'existence même d'une science de l'édu
cation ou d'un ensemble de sciences de l'éducation. Dans notr
province on reproche aux écoles normales d'avoir fait la part tro
large aux cours de pédagogie, de psychologie et de méthodologi
qui ne sont ni nettement philosophiques, ni rigoureusement scient
fiques, ni vraiment pratiques, mais où tous les genres sont, dit-on
confondus. Nous pensons qu'un programme équilibré de préparatio
à l'enseignement doit consacrer les trois quarts du temps de l'étu
diant à l'étude des matières de base et des disciplines spéciales qu
le maître enseignera, et l'autre quart aux cours de psychologie, d
pédagogie, de sociologie et d'histoire de l'éducation et aux stage
préparés par les cours et par les séminaires de méthodologie. Le
étudiants qui s'orientent vers l'enseignement après leur licenc
spécialisée universitaire devront recevoir l'équivalent d'une anné
de formation pédagogique, dont au moins la moitié sera consacré
aux stages d'observation et d'enseignement, préparés par les cour
de didactique, et l'autre moitié à l'étude de la psychologie, de l
sociologie et de l'histoire de l'éducation.

Esprit des cours professionnels

443. La formation professionnelle des enseignants requiert de
cours théoriques, des stages et un entraînement dirigés. Les pre
miers, en particulier, les cours de psychologie, de didactique et d
philosophie de l'éducation doivent être dispensés dans une perspec
tive réellement scientifique; ils doivent donc éviter tout ce qui le
apparenterait à des cours de technique, ou à la simple transmissio
de recettes éprouvées, tout ce qui les rattacherait trop étroitemen
aux programmes en usage dans les écoles, aux directives pédago

liques officielles. La formation de l'enseignant ne doit pas viser faire de ce dernier l'exécutant aveugle de directives et de programmes statiques et intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités. Les méthodes d'enseignement des disciplines pédagogiques doivent donc s'inspirer des méthodes universitaires : inventaire de la documentation, recherche personnelle, expérimentation.

Les stages

44. Les stages d'enseignement dirigés doivent permettre au futur enseignant de mettre à l'épreuve ses aptitudes naturelles et ses connaissances théoriques. Les meilleures formules d'internat et de stage pour la formation du médecin, du travailleur social, du psychologue serviront de guide pour l'organisation des stages d'observation et des stages d'enseignement dirigé. Il ne faudrait plus limiter le stage de l'élève-maître à quinze ou vingt jours par année dans un seul milieu et à un seul niveau du cours (par exemple, une 10e commerciale en quartier bourgeois), ni se contenter, comme formule de direction du stage d'une simple visite de formalité dans la classe du futur maître. Des expériences variées devraient être offertes à l'élève-maître, chacune étant discutée, corrigée, orientée par le maître de stage ou « professeur-clinicien », selon l'expression de Conant. Les stages seront donc préparés par des cours et des séminaires de méthodologie générale et spéciale, donnés par les professeurs-cliniciens, spécialistes d'une discipline ou d'un groupe de disciplines connexes. Ces cours seront illustrés par des visites d'observation, des leçons-modèles reproduisant les conditions réelles de l'enseignement à des enfants d'aptitudes et de niveaux différents. Après chaque stage, les maîtres qui ont la responsabilité de ce stage doivent rencontrer les étudiants pour discuter des problèmes communs rencontrés au cours du stage. Ils doivent aussi demander à l'élève-maître d'évaluer lui-même son stage, en discuter avec lui, pour l'aider à prendre conscience d'aptitudes ou de déficiences qu'il n'a pas remarquées et pour lui faire découvrir lui-même la meilleure façon de diriger sa classe. Le stage est conçu comme un véritable laboratoire pédagogique et psychologique, qui éclaire les cours théoriques et crée peu à peu chez l'élève-maître les dispositions pédagogiques souhaitables.

Les professeurs

45. Les professeurs, assignés à la formation pédagogique des maîtres, dans les universités ou les centres d'études universitaires seront des spécialistes des différentes sciences de l'éducation, mais ils devront autant que possible avoir fait eux-mêmes l'expérience de l'enseignement dans les écoles ou avoir été directeurs de recherches, ou bien d'expérimentations qui les gardent en contact constant avec la réalité scolaire. Il serait utile que pour toutes les disciplines à enseigner s'organisent des stages d'observation et des travaux pratiques dans les écoles. Les facultés ou les départements des

sciences de l'éducation devront aussi recruter une équipe de pre
fesseurs-cliniciens, que leurs études mais surtout leur expérienc
dans l'enseignement et leurs recherches méthodologiques auron
préparés à l'enseignement de la didactique et des méthodologie
spéciales et à la direction des stages. L'équipe des professeurs
cliniciens doit inclure des spécialistes pour tous les niveaux d
cours d'études et dans les principales disciplines. Pour pouvo
offrir une spécialisation à ses étudiants (par exemple, l'enseigne
ment des mathématiques au cours élémentaire), la faculté ou
département des sciences de l'éducation doit pouvoir compte
sur la collaboration de professeurs d'un département spécialisé (pa
exemple celui de mathématique) et sur des professeurs-clinicien
ayant l'expérience de l'enseignement de cette discipline à l'écol
Chaque professeur-clinicien devra ainsi servir de pont entre l
faculté ou le département où s'enseigne la discipline particuliè
et la faculté ou le département des sciences de l'éducation.

Recherche et expérimentation

446. Les facultés ou départements des sciences de l'éducation n
rempliront vraiment leur rôle que s'ils sont des foyers de recherch
et d'expérimentation pédagogiques associés aux autres facultés d
l'université, aux services du ministère et aux commissions scolaires
En effet, les professeurs seront vite sclérosés et dépassés s'ils n
participent pas au progrès des connaissances dans leur discipline c
dans les sciences de l'éducation, s'ils n'adaptent pas à notre milie
les méthodes expérimentées dans d'autres pays ou les tests mi
au point ailleurs. De plus, les étudiants aux-mêmes seront beaucou
plus attirés par les études supérieures s'ils ont déjà été engagé
dans des projets de recherche véritables. Enfin, les sciences d
l'éducation n'auront jamais le prestige voulu, si on ne les vivifi
constamment par la recherche. Les facultés ou départements de
sciences de l'éducation devront donc entreprendre un vaste pro
gramme de recherches, autant que possible en étroite collaboratio
avec les autres facultés ou départements de l'université. C'es
dire qu'elles devront pouvoir compter sur une abondante docu
mentation, une bibliothèque beaucoup plus importante que toute
celles qui existent actuellement, des laboratoires bien équipés. I
sera alors possible d'engager les étudiants dans des recherche
en bibliothèque et en laboratoire; d'éveiller chez eux l'attentio
aux découvertes contemporaines qui peuvent avoir des réper
cussions sur l'enseignement, l'intérêt pour les périodiques o
les collections où s'affirment les nouvelles orientations de pensée
Une telle formation est absolument nécessaire pour des maîtres
appelés à enseigner selon les méthodes actives et à renouveler leu
enseignement au cours d'une carrière qui durera peut-être quinz
ou trente ans. C'est souvent faute de savoir enrichir sa culture
que le maître s'attache servilement à un manuel ou à une revue
pédagogique qui lui offrent des cours tout préparés. C'est auss

arce qu'il a perdu contact avec les milieux de recherches et d'expé-
mentation qu'un maître se sclérose, craint les innovations et
s initiatives.

Les innovations pédagogiques

17. Les perspectives pédagogiques ont changé considérablement depuis le début du siècle, soit à cause des progrès scientifiques qui ont révolutionné, par exemple, l'enseignement des mathématiques, soit à cause des recherches psychologiques et pédagogiques qui ont inspiré les méthodes actives et des programmes mieux adaptés au développement de l'enfant, soit à cause de l'orientation nouvelle de l'enseignement, davantage centré sur l'enfant : attention au rythme propre des enfants, à l'enseignement correctif, au rattrapage, à l'orientation, à l'éducation physique et artistique. Malheureusement, ces méthodes nouvelles, qui ont radicalement modifié l'enseignement élémentaire aux États-Unis, en Angleterre et dans plusieurs « Länder » d'Allemagne, n'ont pas encore exercé l'influence profonde dans le Québec. Il faut désormais offrir aux candidats à l'enseignement un contact avec les méthodes nouvelles les plus significatives, l'occasion d'observer d'excellents praticiens et de faire l'expérience de cette pédagogie nouvelle au cours des stages. Chacun pourra ainsi découvrir les méthodes qui lui réussissent le mieux, varier ses procédés pour s'adapter à des groupes d'enfants différents. Mais surtout ces expériences assouplissent les maîtres, leur font sentir que l'enseignement comme tous les arts a évolué et doit encore progresser; elles les rendent soucieux de renouvellement et les disposent à participer aux exigences et aux recherches pédagogiques.

Une pédagogie du travail d'équipe

18. Le progrès des connaissances, les méthodes modernes d'enseignement réclament que les futurs maîtres aient appris à faire des recherches et à enseigner en équipe. Les maîtres qui enseignent aux mêmes élèves doivent former une équipe qui précisera les objectifs communs et réunira les observations sur chacun des élèves. C'est ainsi que se sont constitués en France les « conseils de classe ». Par ailleurs, une équipe de maîtres enseignant la même discipline à un même niveau scolaire, — trois premières années du cours élémentaire, ou 7e et 8e années, par exemple, — peut se distribuer la tâche de façon à préparer des projets plus expérimentaux ou des cours mieux documentés, à libérer un professeur pour lui permettre d'aider les élèves qui ont des difficultés, à constituer des groupes d'élèves de rythmes différents mais sans créer des sections étanches. Au cours des stages d'enseignement, les élèves-maîtres devraient pouvoir travailler au sein de telles équipes avec des professeurs chevronnés ou tout au moins former eux-mêmes une équipe au service de différents groupes d'enfants. Les maîtres devront surtout se détacher d'une certaine pédagogie basée sur la compétition, sur le travail personnel trop individualiste

ou égoïste, sur le contrôle mathématique des progrès et des connaissances de chacun. Il est sans doute difficile d'organiser et de diriger de véritables projets de groupe, où tous les enfants sont vraiment actifs. Cette pédagogie du travail d'équipe ne saurait s'improviser sans dommage pour les enfants; une initiation sérieuse à toutes les formes de travaux ou de projets collectifs, dans toutes les disciplines et activités scolaires, donnera aux jeunes maîtres l'assurance et l'aisance voulues dans l'usage de ces méthodes.

Une pédagogie concrète

449. Les méthodes nouvelles d'éducation s'appliquent à développer toutes les aptitudes de l'enfant, grâce en particulier à la pratique des arts et aux travaux d'atelier qui font appel à l'activité de l'enfant et le mettent directement en contact, non seulement avec les livres, mais avec les choses elles-mêmes. L'enseignement des arts, peinture, modelage, musique, si négligé jusqu'ici aux cours élémentaire et secondaire, sera revalorisé par l'engagement de spécialistes bien formés, mais surtout par une initiation donnée à tous les futurs maîtres, particulièrement à ceux qui se destinent à l'enseignement élémentaire. Ils découvriront ainsi que la sensibilité, l'imagination, le goût, le sens du rythme se développent par tous les arts et pas uniquement par la littérature. Ils apprécieront les leçons de rigueur, le sens du concret, la méthode que permettent d'acquérir même les plus simples travaux d'atelier ou d'artisanat. Seule l'expérience personnelle de ces activités peut faire goûter la joie de créer, la découverte des couleurs, des volumes, des harmonies, l'impression d'équilibre et de plénitude qui naît au cours de ces activités. Les futurs maîtres ont donc moins besoin de cours théoriques sur les bienfaits de l'art ou des travaux manuels que d'heures de création personnelle et artistique. Cette pédagogie incarnée doit tenir compte aussi des aptitudes corporelles et les développer par l'éducation physique. Beaucoup de candidats à l'enseignement n'ont jamais bénéficié d'éducation physique et doivent y être tardivement initiés, pour leur bénéfice personnel et pour leur enseignement futur. Même si, à l'école secondaire particulièrement, l'éducation physique, les arts, les travaux d'atelier sont enseignés par des spécialistes, tous les maîtres doivent les avoir suffisamment pratiqués pour être convaincus du bien-fondé des programmes polyvalents que nous recommandons pour tous les étudiants. Quant aux éducateurs des classes maternelles et des premières classes élémentaires, ils devront posséder des aptitudes spéciales en musique, en art et beaucoup de dextérité manuelle. Les cours et les exercices dans ces disciplines constitueront une part importante de leur formation pédagogique.

Pédagogie de la découverte et de l'expression personnelle

450. Dans l'esprit qui doit présider à l'enseignement selon les méthodes actives, enseignement plus inductif que déductif, où le maître tend à devenir plutôt un éveilleur et un guide qu'un distri-

ateur de connaissances, il serait normal que se développât une
ritable pédagogie de la découverte, et corrélativement, de l'ex-
ession personnelle. Rien ne sera négligé pour éveiller les élèves-
aîtres à une telle pédagogie: connaissances psychologiques, en-
aînement proprement technique, développement de l'esprit
itique contribueront à cette formation qui devra les habituer à
stinguer entre la spontanéité de l'expression et une improvisation
forme, et leur fournir des méthodes pour conduire graduellement
s élèves à une maîtrise du mode d'expression qui n'étouffe jamais
vérité à exprimer.

L'pédagogie ouverte aux techniques nouvelles

51. Les nouvelles techniques de diffusion, film, radio et télé-
sion, les machines d'enregistrement et de reproduction, les
boratoires de langues, les techniques de l'enseignement micro-
ndué mettent à la disposition des maîtres des instruments nou-
aux et exigent une pédagogie nouvelle. Cette pédagogie, les futurs
aîtres doivent y être initiés; certains d'entre eux y découvriront
ut-être une vocation particulière, de professeur par exemple
la télévision, de créateurs de programmes micro-gradués. Par
lleurs, ces techniques peuvent faciliter la formation des maîtres,
ntribuer par exemple, à améliorer leur langage, leur permettre
observer un maître ou un groupe d'élèves, grâce à la télévision
circuit fermé, etc.

Les classes et les écoles d'application

52. Les centres de formation pédagogique devront faire une
rte d'inventaire des ressources du milieu pour découvrir les
aîtres novateurs ou assez souples pour se prêter à des expériences
uvelles, les écoles dont l'enseignement est en voie de rajeunisse-
ent pour y conduire leurs étudiants soit pour les périodes d'obser-
tion libre soit pour des démonstrations organisées. Une prime
urrait être offerte aux maîtres pour cette collaboration sup-
émentaire et ce rôle d'auxiliaires et de professeurs-cliniciens.
ais il sera, sans doute, nécessaire que les facultés et les centres
niversitaires mettent sur pied une école d'application, qui soit
même temps une école modèle et une école expérimentale; elle
t aussi indispensable à la formation des maîtres que les labo-
toires des facultés scientifiques ou l'hôpital universitaire le sont
la formation des ingénieurs ou des médecins. Cependant les
ages dans cette école d'application ne peuvent remplacer les
ages dans les écoles ordinaires, avec la variété de situations et
problèmes qui s'y présentent.

Un édifice fonctionnel

53. Il semble donc extrêmement important de réclamer pour la
culté des sciences pédagogiques un pavillon qui pourra réunir,
ut en maintenant les distinctions utiles, d'une part, les salles de
urs, les laboratoires, les bureaux des professeurs et les salles

de réuniors, d'autre part, l'école d'application et même un cent de documentation ouvert aux enseignants de la région et a parents.

V

Cours de perfectionnement

Clientèle et besoins

154. Les cours de perfectionnement devront être adaptés a besoins de maîtres, à leur qualification antérieure, à leurs besoi professionnels. Certains cours pourront viser d'abord au re ciage des maîtres, à leur adaptation à des méthodes ou des pr grammes nouveaux; d'autres cours, spécialisés, viseront, soit une réorientation précise, soit à la préparation à une promoti ou à l'obtention d'un diplôme supérieur. D'autres cours auro pour objet d'élargir la culture et la compétence pédagogique, sa nécessairement affecter d'une façon immédiate le statut ou le tr tement du maître; d'autres pourront être exigibles pour habilit le maître à de nouvelles responsabilités; ils conditionneront alo par le fait même une majoration de traitement. Cependant l cours de perfectionnement ne doivent pas être liés trop étroiteme à l'échelle de traitements des maîtres; l'intérêt culturel et profe sionnel doit rester au premier plan des préoccupations de chacu on ne doit pas non plus inciter les maîtres à se contenter d'u qualification minimum au début en comptant sur des arrang ments de fortune pour achever plus tard leurs études. J. B. Conan dans sa récente enquête sur la formation des maîtres aux Etat Unis, déplorait la course aux « crédits » encouragée par la po tique des augmentations de traitements; il recommandait p contre de ne pas allonger outre mesure la formation des maîtr au début de leur carrière — elle doit déjà être de 16 ans d'apr lui — mais de leur accorder une année de perfectionnement apr quelques années d'enseignement.

La probation

155. Le jeune maître qui entre dans la carrière possède, out le diplôme universitaire qui constitue une qualification de ba une certaine expérience pratique acquise au cours des stages q ont jalonné ses études. Ces stages, toutefois, ne constituent qu'u première étape de sa formation pédagogique; avant de recev le certificat permanent qui l'introduit dans la profession, il d vra passer par une période de probation de deux ans. Cet probation permettra sans doute d'évaluer le maître, mais elle l fournira surtout l'occasion d'une sorte d'internat, d'un suppléme de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, s spécialisées. Le titulaire d'une licence spécialisée tirerait prof certainement, après un an d'expérience, d'un séminaire pratiq sur les méthodes de travail propres à sa discipline, ou sur la ps chologie des adolescents ou encore sur l'évaluation des difficult

e l'enfant ou sur l'enseignement correctif. Ces cours pourront ompléter la formation pédagogique acquise en même temps que licence spécialisée. À l'inverse, le titulaire de la licence d'enseinement aura surtout besoin de cours de spécialisation et pourra onsacrer quelques sessions d'été à satisfaire aux exigences d'une cence spécialisée. À plus forte raison, le maître qui ne possède u'un certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire devra uivre des cours spécialisés dans une discipline ou une technique ssentielle au cours élémentaire. Ces études, cependant, ne doivent as naire à l'expérience d'enseignement du maître et à la prépaation de ses classes, c'est pourquoi elles ne seront pas organisées soir ou en fin de semaine. Le programme des cours d'été préarant à un CAPES pédagogique ou complétant une licence sera ssez rigoureusement conçu pour qu'en trois sessions l'étudiant çoive la formation requise. Un examen de synthèse, quelques ravaux pratiques, des lectures imposées ou quelques recherches lus sérieuses exécutées pendant l'année garantiront la valeur de formation acquise. Au cours de l'année, le maître débutant ra guidé par un professeur d'expérience, désigné par le directeur e l'école et le directeur des études; on allègera sa part de travail our lui permettre de consacrer plus de temps à la préparation de s classes, à l'assistance aux cours des meilleurs professeurs. Si directeur des études le juge à propos, il pourra réunir les maîtres ébutants de ses écoles pour discuter avec eux des problèmes qu'ils ncontrent. Les directeurs et les professeurs agiront donc plutôt mme des conseillers que comme des juges; ils respecteront la peronnalité propre de chaque débutant et l'aideront à découvrir le yle d'enseignement qui lui réussit le mieux. Au terme de la proation, les directeurs et les professeurs qui auront travaillé avec le une maître se réuniront en conseil pour préparer un rapport sur s aptitudes et son enseignement pratique; ils pourront alors recommander que le certificat permanent lui soit immédiatement nné ou, exceptionnellement, qu'une année supplémentaire de proation soit exigée. Ce rapport sera transmis, avec le dossier de élève-maître, à l'inspecteur régional, qui aura lui-même vu les ébutants à l'oeuvre, et qui ajoutera sa recommandation à celle du onseil local ou demandera une revision du cas. Le comité créé par ministre de l'Éducation pour la certification des maîtres et qui omptera des représentants des établissements de formation pédagogique et des représentants des associations d'enseignants sera lors en mesure de se prononcer. Le maître qui mérite le certificat permanent devrait recevoir une substantielle augmentation e traitement.

Remise à jour

56. L'inspecteur ou le directeur des études d'une commission colaire régionale ou les associations d'enseignants devraient organiser, indépendamment ou conjointement, une ou deux fois par

année, des sessions intensives d'une journée ou plus pour les pro
fesseurs d'une même discipline ou d'un même niveau scolaire. Le
buts de ces sessions peuvent varier : corriger une faiblesse général
résoudre un problème commun, s'initier à de nouvelles méthodes o
évaluer les résultats obtenus pendant une période donnée. O
peut recourir à des professeurs d'université ou du centre d'étud
universitaires, à des spécialistes du ministère ou à un maître pa
ticulièrement compétent; on peut projeter des films ou organis
une exposition et des démonstrations. Ces journées doivent êt
stimulantes et enrichissantes pour les professeurs, afin qu'ils soie
heureux, non seulement d'y assister, mais même de particip
aux recherches préparatoires ou aux démonstrations. L'assistan
à ces sessions pourrait être prévue dans les contrats de travai
Quand elles seront obligatoires — et il est souhaitable qu'elles
soient — elles pourraient se dérouler moitié durant le temps d
classe régulière, moitié durant les temps libres, ou être organisé
pendant les vacances de Noël ou les vacances d'été. Les heur
consacrées durant l'année à la télévision scolaire pourraient êt
consacrées pendant l'été à des sessions de ce genre.

Séjours à l'étranger

457. Le ministère de l'Éducation en collaboration avec la Féd
ration des commissions scolaires, les centres de formation pédag
gique et les associations de maîtres, pourrait organiser des séjou
d'observation à l'étranger pour les chefs de service, les directeu
des études, les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, l
professeurs-cliniciens ou les professeurs des sciences de l'éduc
tion. Pendant la période de mise en marche de la réforme sc
laire que nous recommandons, ces voyages pourraient être plu
fréquents; ils constitueraient ensuite une forme régulière du pr
gramme de recyclage des cadres supérieurs ou moyens. Il sembl
préférable que les bénéficiaires soient appelés à contribuer au
frais d'une telle entreprise; les différents organismes en cause, —
universités, commissions scolaires, associations de professeurs —
pourraient aussi assumer une part des frais. Les professeurs o
administrateurs qui auront bénéficié de tels séjours pourront en
suite participer à des sessions d'étude et des séminaires où ils cher
cheront avec leurs collègues comment adapter les expérience
étrangères à nos besoins et à nos conditions d'enseignement. Le
professeurs de langues vivantes, de géographie ou d'histoire e
particulier pourraient sans doute tirer grand profit de voyage
soigneusement organisés qui constitueraient pour eux une form
de travaux pratiques et pourraient faire partie d'un programm
universitaire de perfectionnement. Le ministère de l'Éducatio
veillera cependant à ce que tous ces voyages soient efficaces et éco
nomiques; il pourra par des bourses partielles offertes aux plu
méritants encourager les maîtres à y participer.

Reconnaissance des équivalences

8. L'évaluation de la qualification des maîtres en exercice doit appuyer sur une juste évaluation de leurs études et de leur périence et sur des exigences de perfectionnement raisonnables adaptées aux besoins réels des enseignants plutôt qu'à un programme idéal. Pour la période de transition dans laquelle nous trons, les universités devront montrer assez de souplesse pour nner à tous les enseignants la chance d'être admis à des études us avancées : ce sera à chaque maître qui retournera aux études faire la preuve de ses capacités. Ainsi le diplôme actuel qui nctionne une 13e année, brevet B ou « Class II certificate », devait donner accès aux facultés et départements de sciences de ducation. Le diplôme de 15 ans, brevet A et baccalauréat en dagogie, devraient justifier la dispense d'au moins une année la licence d'enseignement. Le baccalauréat en pédagogie décerné r les universités une année après le baccalauréat ès arts, donc rès 16 ans d'études, pourrait être considéré comme l'équivalent deux années pour une licence d'enseignement. Ces équivaces, que nous proposons à titre d'exemples, veulent indiquer sprit dans lequel doit se faire la reconnaissance des études antéeures à la réforme prochaine; elles doivent contribuer à inciter corps enseignant à poursuivre des études et à se perfectionner.

Recommandations

9. Les maîtres sont les premiers artisans de la réforme olaire. Le gouvernement et les dirigeants de l'enseignement pporteront donc une attention immédiate à la formation des maes. Pour améliorer la qualité de cette formation nous formulions recommandations qui suivent.

51) Nous recommandons que la formation des maîtres relève de l'enseignement supérieur.

52) Nous recommandons que la 13e année soit la condition d'admission dans les centres universitaires de formation des maîtres.

53) Nous recommandons que les diplômes universitaires requis pour l'enseignement pré-scolaire et élémentaire soient l'un des deux suivants :

a) le certificat d'aptitude à l'enseignement préscolaire ou élémentaire, obtenu soit après une 14e année d'études pédagogiques et pratiques, soit après l'équivalent d'une année de formation pédagogique, subséquente ou concurrente à une licence spécialisée;

b) la licence d'enseignement élémentaire obtenue après un cours de trois ans comportant environ 25% à 30% de formation pédagogique et 70% à 75% de spécialisation.

(154) Nous recommandons que la 2e année de la licenc d'enseignement donne droit à un diplôme de spé cialiste dans la discipline étudiée au cours de cett année.

(155) Nous recommandons que les diplômes universitaire requis pour l'enseignement secondaire soient l'u des suivants :

a) le certificat d'aptitude à l'enseignement secon daire obtenu après une année de formatio pédagogique, subséquente ou concurrente à un licence spécialisée;

b) la licence d'enseignement secondaire obtenu après un cours de trois ans comportant de 25% à 30% de formation pédagogique et de 70% 75% de spécialisation dans une ou deux disc plines du cours secondaire.

(156) Nous recommandons que les diplômes universitaire requis pour l'enseignement pré-universitaire professionnel soient :

a) le Diplôme d'études supérieures;

b) la licence spécialisée, la licence d'enseignemen secondaire et la licence d'enseignement tech nique pourvu que s'y ajoute la scolarité d Diplôme d'études supérieures déjà faite ou e voie de se faire.

(157) Nous recommandons qu'une formation pédagogiqu équivalente à un semestre complet s'ajoute au diplômes requis pour l'enseignement pré-universi taire et professionnel, si ceux-ci ne le comporten pas déjà.

(158) Nous recommandons que l'on accorde une grand importance à l'organisation des stages (d'au moin un mois pour chaque année d'études) pendant l préparation des certificats d'aptitude à l'enseigne ment, des licences d'enseignement à tous les niveaux des licences spécialisées et même des Diplôme d'études supérieures préparatoires à l'enseignemen pré-universitaire et professionnel.

(159) Nous recommandons que les grandes université soient les seules à décerner le Diplôme d'étude supérieures et le doctorat dans les différente sciences de l'éducation.

160) Nous recommandons que les facultés des sciences de l'éducation organisent les programmes des certificats d'aptitude à l'enseignement, des licences d'enseignement et des licences en sciences de l'éducation.

161) Nous recommandons que les universités soient seules chargées :

a) de former les psychologues, les orienteurs, les travailleurs sociaux scolaires et les professeurs d'éducation physique;

b) de préparer le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire accompagnant une licence spécialisée.

162) Nous recommandons que les centres d'études universitaires organisent :

a) les programmes des certificats d'aptitude à l'enseignement élémentaire et à l'enseignement préscolaire;

b) les programmes des licences d'enseignement.

163) Nous recommandons que la certification des maîtres soit confiée à un comité du ministère où seront représentés, outre le ministère, les centres de formation pédagogique et les associations professionnelles de maîtres; que ce comité soit chargé :

— d'examiner la façon dont les centres de formation s'acquittent de leur tâche;

— de donner la certification provisoire aux maîtres diplômés des centres de formation;

— d'accorder la certification permanente sur recommandation des inspecteurs régionaux et des conseils locaux;

— d'étudier les cas spéciaux soumis à leur attention et de retarder parfois d'un an la certification permanente;

— d'étudier les demandes de suspension ou d'annulation du certificat permanent d'un maître et de faire rapport au ministre.

164) Nous recommandons que certaines écoles normales supérieures spécialisées, comme l'Ecole normale technique, soient affiliées à l'université et travaillent en collaboration étroite avec la faculté des

sciences de l'éducation et les autres facultés en cause.

(165) Nous recommandons que les besoins en maîtres soient établis au ministère aussi rigoureusement que possible pour assurer au moins le nombre minimum de places dans les centres de formation.

(166) Nous recommandons qu'on organise un système d'équivalence et des cours de formation pédagogique destinés à attirer dans l'enseignement des spécialistes des arts et des techniques et des diplômés d'université déjà engagés dans une carrière, qu'au besoin on soumette les candidats à un examen.

(167) Nous recommandons que la période de probation des jeunes maîtres soit consacrée à l'apprentissage dirigé de l'enseignement et à des sessions intensives d'études pendant l'été.

(168) Nous recommandons que les maîtres en exercice soient invités à participer à de courtes sessions s'adressant aux professeurs d'une même discipline ou d'un même niveau d'études afin d'améliorer l'enseignement sur des points précis.

(169) Nous recommandons que l'on favorise des séjours à l'étranger pour les cadres supérieurs et moyens du système d'enseignement, les professeurs de langues vivantes, de géographie et d'histoire; que les professeurs contribuent partiellement aux frais de ces voyages.

(170) Nous recommandons que des équivalences soient établies entre les diplômes actuels et les exigences proposés; que des programmes d'urgence accessibles et bien appropriés à leurs besoins, soient offerts aux maîtres qui doivent améliorer leur qualification.

(171) Nous recommandons que s'organisent d'urgence des cours de spécialisation pour préparer un plus grand nombre d'assistants dans certains services pédagogiques mal équipés : orientation, bibliothèque, service social.

(172) Nous recommandons que l'on favorise par des bourses et des congés d'études offerts par le ministère, en collaboration avec les commissions scolaires, le perfectionnement et le recyclage des maîtres qui ne possèdent pas le premier grade universitaire.

CHAPITRE IX

L'ÉDUCATION PERMANENTE

Deux rapports à consulter

460. Le 20 février 1962, le gouvernement de la province constituait un comité d'étude sur l'éducation des adultes et un comité d'étude sur les loisirs, l'éducation physique et les sports. Le premier comité a déposé son rapport en mai 1963 et le second a présenté le sien en mars 1964. Nous avons pris connaissance de ces deux rapports. Nous en endossons les conclusions principales et nous ne croyons pas nécessaire de reprendre en détail les deux sujets en question. Nous croyons nous aussi que l'éducation des adultes et l'organisation des loisirs s'imposent avec une importance particulière de nos jours et c'est l'aspect nouveau de ces deux problèmes dans le contexte actuel que nous voulons souligner. Nous renvoyons aux deux rapports mentionnés pour ce qui est du détail des observations et des recommandations appropriées.

I

L'éducation permanente

Une certaine conception de l'enseignement

461. Jusqu'à présent, la société s'est fait de l'enseignement une conception étroite et restrictive. Longtemps, l'éducation scolaire a été l'apanage de certains groupes sociaux et économiques. La démocratisation de l'enseignement n'est encore que partiellement réalisée dans notre province; elle demeure un objectif à atteindre. D'ailleurs, on ne parle guère de démocratisation de l'enseignement que par référence aux enfants et aux adolescents. On en est encore à considérer que l'étude est une activité propre à l'enfance et à la jeunesse : il y a une période pour s'instruire et se former, il y a une période pour vivre: on entre dans la vie au sortir de l'école. La masse des étudiants l'entend bien ainsi: vienne le jour du parchemin, alors on peut cesser d'apprendre et se mettre au travail

ou jouir de la vie. Beaucoup d'adultes auxquels les circons
tances imposent un retour à l'étude déplorent que l'école n'ait pa
su prévoir les exigences du temps présent et souhaitent que l
réforme scolaire établisse une situation qu'ils trouveraient normale
l'étude avant vingt ans, la vie après. Sans doute, les éducateur
proposent-ils aujourd'hui une autre conception de l'étude; ils com
prennent que leur rôle est surtout de motiver et d'équiper les jeune
pour que l'étude leur soit possible et les intéresse tout le long de l
vie. Toutefois structures et programmes scolaires définissent encor
l'étude comme une fonction propre à l'enfance et à la jeunesse
L'éducation des adultes prend figure d'annexe, de correctif ou d
luxe; les programmes scolaires se veulent « terminaux ». L'orga
nisation scolaire inscrit dans les réalités une conception de l'ensei
gnement qui le présente comme un domaine particulièremen
réservé aux jeunes. L'enseignement est tellement orienté en ce
sens qu'il s'adapte difficilement à une population adulte; on vien
à peine de découvrir que l'enseignement aux adultes doit être
conçu selon d'autres méthodes, d'autres sanctions, d'autres rythmes
que ceux que l'école impose aux jeunes. L'éducation des adultes
est encore perçue, plus ou moins consciemment, comme un remède
à des difficultés passagères, comme une concession à des exigences
particulières. En général on est loin de considérer que l'étude
puisse être une activité normale tout le long de la vie, et une
forme de loisir tout autant qu'un effort de perfectionnement
imposé par les circonstances.

L'explosion de la connaissance

462. Le développement de la connaissance, dans tous les do-
maines à la fois, situe l'enseignement dans une perspective tout à
fait nouvelle. On dit que la somme des connaissances double
maintenant à chaque décennie. Des théories hier considérées comme
éprouvées et enseignées avec assurance s'avèrent aujourd'hui
fausses ou dépassées. Les champs du savoir se multiplient et s'élar-
gissent démesurément. Vouloir explorer, ne fut-ce qu'un seu
champ du savoir actuel, nécessite des années d'études spécialisées
quand on a fini de couvrir cette seule matière, il faut en recom-
mencer en bonne partie l'étude, car la science progresse maintenant
en quelques années plus qu'elle ne le faisait autrefois en un siècle
entier. Nous l'avons déjà souligné: pour vivre dans un monde en
si rapide évolution, il faut un bagage de connaissances plus consi-
dérable et une formation plus solide qu'autrefois. La première réac-
tion de l'école devant l'explosion de la connaissance, ce fut d'essayer
de faire face à la musique, de rester fidèle à son rôle traditionnel :
dispenser à la jeunesse une vue d'ensemble relativement complète
de la connaissance de son temps, lui donner la préparation permet-
tant de s'intégrer dans la société. On a obtenu comme résultat
ce qu'on a appelé la surcharge démentielle des programmes scolaires.
On voit aujourd'hui que ce sont les cadres scolaires traditionnels

ui doivent éclater. L'instruction et la formation de l'homme ne euvent plus se parfaire à l'intérieur de deux ou trois niveaux d'en-eignement. Il faut en arriver au concept de l'éducation permanente. 'école donnera une formation de base, renonçant définitivement l'encyclopédisme; le citoyen devra considérer comme aussi normal ue le fait de prendre trois repas par jour, la perspective de con-acrer une partie de son temps, tout le long de sa vie, au perfec-ionnement professionnel et aux études culturelles.

La mobilité professionnelle

63. On ne peut même plus espérer que l'école puisse donner une pécialisation professionnelle qui demeurera longtemps appropriée ux besoins du travail. La science transforme les occupations, les nétiers, les professions. L'automation fait disparaître beaucoup foccupations; elle ouvre de nouveaux champs d'activité; 25 pour ent des écoliers actuels rempliront, à l'âge d'homme, des fonctions our le moment inconnues. Les métiers et les professions qui sur-ivront seront profondément transformés. Il sera donc absolument écessaire pour la grande majorité des travailleurs de demain de uivre des cours de perfectionnement, de remise à jour, de recyclage. n prévoit déjà que, dans les secteurs les plus importants de l'acti-ité professionnelle, il faudra, après chaque période de cinq ou dix ns de travail, consacrer au recyclage une période à temps plein e quelques semaines ou de quelques mois, comme le font les rofesseurs d'université durant l'année sabbatique. Par ailleurs, n sait les inquiétudes que l'automation cause au monde ouvrier t l'on devine qu'il faudra accepter la reconversion d'un grand ombre de travailleurs d'un métier à un autre. Tout en donnant ux jeunes la spécialisation professionnelle nécessaire pour qu'ils rouvent place dans le monde du travail, l'école doit désormais ituer son enseignement dans la perspective de l'éducation perma-ente. Celle-ci devient désormais une suite normale et nécessaire e la scolarité traditionnelle.

Le loisir

64. L'éducation permanente devient d'ailleurs possible dans le ontexte d'une civilisation de loisir; elle se présente même alors omme la solution la plus intéressante au problème que pose la éduction croissante du nombre des heures de travail. Il y a à eine trente ou quarante ans, on travaillait soixante heures et plus ar semaine. Nous en sommes à la semaine de quarante heures, n beaucoup de cas à la semaine de trente heures. L'automation 'a pourtant pas dit son dernier mot, et cependant la population u globe va doubler d'ici l'an 2,000. Il n'est donc pas hasardeux de rédire que la semaine de travail va raccourcir encore et que nous vançons à grands pas vers une période qui laissera de plus en plus e loisirs à l'homme. Il faut s'en réjouir dans la mesure où cette ransformation favorisera le progrès de l'homme, la qualité de ses onditions de vie, l'enrichissement de son esprit, la culture de toute

sa personnalité. Dans cette perspective, l'éducation permanente
doit-elle pas devenir un service aussi considérable, aussi répan
et encore plus diversifié que l'éducation scolaire traditionnelle
Ce service devra aider l'individu à tirer le meilleur parti possib
de ses loisirs. Mais pour inciter chacun à prolonger ses étud
bien au-delà de la salle de classe et des années de l'adolescence,
faudra présenter à la masse de la population de nouvelles motivatio
et de nouvelles valeurs.

Les exigences de la nouvelle démocratie

465. Cette utilisation du loisir sera nécessaire non seulemen
pour le perfectionnement ou la reconversion professionnell
mais aussi pour l'information et la formation du citoyen. L
société est en évolution rapide sur tous les plans. Le sen
démocratique se développe, s'affine, et il en résulte un besoin
un désir grandissant de participation du citoyen aux divers org
nismes qui régissent le milieu. Si nous nous dirigeons vraimen
vers la démocratie organique, si la société québécoise veut vraimen
devenir une démocratie de participation, il faut prévoir que le
citoyens devront consacrer assez de temps à bien se renseigner
à participer à la vie de la cité. Ce sera le rôle de l'éducatio
permanente de compléter l'information du citoyen et de le réadapte
sans cesse aux nouvelles conditions de l'organisation sociale. Nou
assistons déjà actuellement à la multiplication des associatio
et des comités de toutes sortes. Mais cette action collective, si el
veut être efficace, exige des citoyens éclairés; il leur faudra étudie
Par ailleurs, l'éducation permanente doit aussi se généraliser
plus possible, si nous voulons assurer le plein développement de
ressources du Québec en capital humain. Pendant longtemps, nou
avons ignoré nos richesses humaines autant que nos richesse
naturelles et nous venons à peine de reconnaître ces immenses force
latentes. Le potentiel humain est la première des richesses natu
relles et il faut le développer au maximum, soigner la formatio
de la jeunesse et parfaire celle de la population adulte. Certaine
connaissances et habiletés techniques aussi bien qu'un grand nom
bre de problèmes politiques complexes de notre époque ne peuve
être complètement maîtrisés par des adolescents; la mobilisation d
toutes nos énergies réclame donc des mesures efficaces pour or
ganiser et développer des programmes variés d'éducation de
adultes.

Les fruits de la réforme scolaire

466. Il peut paraître utopique d'espérer que, dans quelques année
la masse de la population se retrouvera dans les cadres de l'édu
cation permanente. Mais il est réaliste d'affirmer que les exigence
des métiers et des professions imposeront à un grand nombre d
travailleurs des cours de recyclage; il est aussi permis d'espére
que la réforme de l'enseignement à ses divers niveaux atteindr
au moins partiellement son objectif: celui de former les jeunes d

elle sorte que leur esprit soit éveillé, que leur besoin de connaître oit incessant, que leur désir de culture soit durable. Nous l'avons éjà affirmé plusieurs fois: le système d'enseignement sera efficace ans la mesure où il produira des adultes capables et désireux 'étudier par eux-mêmes, de se perfectionner, de se cultiver. Si a réforme que nous proposons pour tous les niveaux de l'enseinement doit porter des fruits, ces fruits seront des réclamations n faveur du développement de l'éducation permanente. La proortion des adultes qui voudront se livrer à l'étude augmentera. faut se préparer à favoriser et à stimuler cette évolution.

L'éducation permanente

67. Nous préférons l'appellation « éducation permanente » à l'apellation « éducation des adultes », parce que nous croyons que, n fait, ce que nous proposons est vraiment nouveau. Éducation des dultes signifie dans l'esprit des gens : réponse, de temps en temps, certains besoins et certains goûts particuliers. Nous entenlons par l'éducation permanente un besoin et un goût plus énéral de perfectionnement et de culture; nous la concevons comme n service général de l'enseignement qui, non seulement offre à la lopulation adulte toute la variété nécessaire de cours et d'occasions le perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de étude chez les adultes. C'est là une réalité nouvelle correspondant des temps nouveaux, à une époque caractérisée par l'explosion e la connaissance, par la mobilité professionnelle, par l'importance u loisir, par l'évolution de la vie démocratique, économique et ociale.

II

L'organisation de l'éducation permanente

Besoins immédiats

68. L'organisation de l'éducation permanente sera une oeuvre de ongue haleine. Il faudra toutefois se hâter de mettre le service e plus complet possible à la disposition de la population. Les besoins mmédiats sont considérables. La main-d'oeuvre dans la province 'est pas pleinement employée; le nombre de spécialistes et de raticiens hautement qualifiés est bien inférieur aux besoins; noins de la moitié des adolescents, jusqu'à tout récemment, termiaient leurs études secondaires; beaucoup de ceux qui avaient les ptitudes requises n'ont pas fait d'études supérieures. Les recommandations contenues dans les chapitres précédents sont destinées pourvoir aux besoins de l'avenir, mais tiennent peu compte de la énération actuelle, qui, sans qu'elle en soit responsable, demeure victime des systèmes d'autrefois. Même si les nouvelles structures étaient adoptées immédiatement, la génération qui entre résentement au secondaire serait à peine touchée par les réformes. l s'écoulera sans doute une décennie avant que ces réformes donnent

quelque résultat appréciable. En conséquence, il faut prendr certaines dispositions pour les besoins immédiats, gardant à l'espr les buts ultimes que nous voulons atteindre. Il faut prendre de mesures d'urgence en vue d'aider tous nos jeunes et tous no adultes à trouver de l'emploi; il faut offrir divers cours à temp partiel et divers cours par correspondance à tous ceux qui n'on pas terminé leurs études secondaires; il faut préparer des pro grammes d'urgence, afin de former le personnel de technicien de professionnels dont nous manquons présentement.

Education scolaire et culture populaire

469. Le comité d'étude sur l'éducation des adultes distingue dan son rapport l'éducation « formelle » et l'éducation « non-formelle » Le premier terme désigne toute acquisition de connaissances qui con duit à l'obtention de grades scolaires; la formation scolaire géné al et la formation professionnelle et technique entrent dans cette divi sion. On entend par éducation « non-formelle » toute acquisition d connaissances ou de culture qui ne conduit pas à l'obtention de gra des scolaires; il s'agit donc en fait de ce qu'on appelle éducation popu laire ou culture populaire. On conçoit que l'État a un rôle primordia à jouer dans l'organisation de l'éducation scolaire pour les adultes il lui appartient de donner ce service aux adultes comme il lu appartient de mettre l'enseignement élémentaire et l'enseignemen secondaire à la portée de tous les jeunes. Lorsqu'il s'agit d'édu cation populaire, les citoyens intéressés par tel domaine du savoi et de la culture doivent normalement eux-mêmes susciter le occasions de satisfaire cet intérêt; à certaines conditions bie définies, ils doivent pouvoir compter sur l'aide de l'État, surtou s'ils ont la préoccupation de ne pas agir en cercle fermé et de fair partager leurs intérêts par leurs concitoyens.

L'enseignement élémentaire et secondaire

470. L'une des tâches principales du service de l'éducation per manente, ce sera d'offrir, à tous les adultes qui le désirent, l'occa sion de terminer leurs études secondaires, ou même, en certain cas, leur cours élémentaire. Il y aura de moins en moins de plac parmi la main-d'oeuvre de notre économie industrialisée pou les personnes qui ne posséderont pas un minimum de formatio secondaire. Les employeurs deviennent de plus en plus exigeant en ce qui concerne l'âge d'entrée au travail et le niveau scolair préalable. Beaucoup d'adultes chercheront à enrichir leur vie quo tidienne par la pratique ou la connaissance des arts, de la littératur et de l'histoire, par des activités d'ordre civique. L'enseignemen élémentaire et secondaire relevant des commissions scolaires, i appartiendra à celles-ci, en collaboration avec le ministère de l'Édu cation, d'offrir des cours de ces niveaux aux adultes de leur région C'eci impliquera peut-être un accroissement considérable de leur services et de leur personnel. Quelques enseignants devront êtr affectés à un département de cours du soir, ou de cours de vacance

u à un département destiné aux adultes de la région qui voudront irer parti des cours par correspondance, par radio, par télévision fferts par le ministère de l'Éducation. Cette décentralisation sauegardera le précieux élément d'initiative locale en même temps u'elle assurera une utilisation économique des édifices et de l'équiement, aussi bien que la coordination de l'enseignement. Si les utorités régionales font l'effort nécessaire pour développer ces serices, si elles sont fortement appuyées par le ministère, et si elles ont capables de coordonner les enseignements privés déjà existants, es programmes d'éducation permanente devraient contribuer non eulement à la vigueur de notre économie mais aussi au bien-être e notre société et au perfectionnement de chaque citoyen. Nous vons recommandé une réforme de l'enseignement secondaire qui, notre avis, améliorera la formation des générations futures. Mais ette réforme mettra quelques années à se réaliser et les étudiants ui ont actuellement douze ans et plus n'en connaîtront guère les vantages. Par ailleurs, une grande proportion de notre population dulte n'a pas terminé le cours secondaire, non par manque d'apitude ou de talent mais parce qu'on ne lui a pas donné l'occasion e le faire. L'avenir et la sécurité de toutes ces personnes de même ue la prospérité et le progrès du Québec pour les dix ou quinze rochaines années dépendront des mesures qui seront immédiatenent prises pour fournir à toutes ces personnes une orientation, une ééducation et des moyens de culture. Comme première étape, on evrait leur offrir des cours qui les aideraient à mieux s'exprimer ans leur langue et, si possible, dans une langue seconde. Il leur audra aussi une bonne connaissance des mathématiques élémenaires et une certaine formation en sciences de la nature et en iciences humaines. Les services d'orientation organisés pour l'enseignement secondaire devront être accessibles aux adultes.

L'enseignement du niveau préuniversitaire et professionnel

171. Les occupations dans les services d'entretien ou de réparation nt pris une expansion rapide et on estime qu'en 1980 ce groupe l'emplois représentera plus de la moitié de la main-d'oeuvre active. Alors qu'un certain nombre de ces fonctions n'exigent pas une nstruction au-delà du niveau secondaire, d'autres requièrent une ormation un peu plus poussée. Dans cette catégorie, il y a un esoin pressant de techniciens, de gérants, d'administrateurs, de ravailleurs sociaux et médicaux et de bibliothécaires. Il appartiendra aux instituts de favoriser les études des adultes au niveau ré-universitaire et professionnel, cependant que les quelques coles de métiers spécialisées qui ne seront pas englobées dans organisation de l'enseignement secondaire devront aussi offrir ux adultes des cours adaptés à leurs conditions. En effet, les dultes de cette catégorie, plus que quiconque peut-être, ont besoin u'on leur donne un enseignement professionnel qui ne les contamne pas à réapprendre ce qu'ils savent et qui s'adapte avec assez

de flexibilité à leurs exigences intellectuelles. L'institut a un champ bien déterminé à couvrir pour l'éducation permanente, puisqu normalement les universités se retireront de tout l'enseignemen aux adultes qui se situe à un niveau inférieur à la 14e année.

L'enseignement supérieur

472. Il se trouvera de plus en plus d'adultes qui voudront entre prendre des études universitaires. Par ailleurs, des entreprises des administrations, des associations demandent des cours au universités; un public de plus en plus nombreux réclame de l'uni versité des conférences, des cours par correspondance. Pendan plus d'un siècle, le Birkbeck College de l'Université de Londres offert des cours du soir conduisant à des diplômes réguliers; l'Uni versité de Londres elle-même a mis sur pied un système d'examen externes pour lesquels elle n'exigeait pas la présence assidue à de cours réguliers. Dans un certain sens, le système d'examens public en France fonctionne de la même façon. L'Université Columbia pos sède trois collèges dont l'un, le « College of General Studies » offre un enseignement régulier, soit le soir, soit en fin de semaine soit l'été, aux adultes ayant obtenu un très bon résultat au examens clôturant le cours secondaire. Les cours conduisant a baccalauréat pour adultes offerts par l'Université de Montréa par l'Université Laval, par l'Université de Sherbrooke et par cer tains de leurs collèges affiliés se rapprochent de ce modèle tou comme ceux de l'Institut Thomas More et de l'Université Sir Georg Williams. L'avènement de la télévision a apporté un nouve élément. L'Université de New York et quelques autres établisse ments ont conçu des programmes de cours télévisés permettant à u auditeur de suivre, à titre régulier, un cours de premier niveau universitaire sans sortir de chez lui; et l'Université de Montréa l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke ainsi que l'Universit Sir George Williams ont à leur tour depuis deux ans expérimenté c système. Chaque université devra ouvrir un département spécialis pour l'éducation permanente ou créer des secteurs de l'éducatio permanente dans les principales facultés. Il faudra alors s demander s'il convient que l'université impose des condition d'admission très exigeantes aux adultes ou si elle doit accepte l'inscription de tous ceux qui, au cours d'une entrevue, auron montré qu'ils possèdent quelque chance de se tirer d'affaire dan les études qu'ils veulent entreprendre. Par ailleurs, à l'étranger certains projets de recherche se sont développés en dehors de universités grâce à certaines initiatives indépendantes. En France, on a insisté récemment sur la nécessité de ne pas laisse aux universités le monopole de l'enseignement supérieur parc qu'elles sont portées à être conservatrices et à hésiter devant le expériences nouvelles: on les accuse même de faire passer la com modité et le confort des professeurs avant le bien-être des étudiant

du public. Quoique ces jugements ne s'appliquent pas à tous les rofesseurs des universités du Québec, il est essentiel que l'esprit les services d'éducation demeurent ouverts, surtout au niveau ıpérieur: nous devons espérer et encourager les expériences qui isent à développer les ressources, les talents et les énergies insuf-samment utilisés. Les programmes de temps de guerre et 'après-guerre ont révélé dans le passé quelques-unes de ces res-ources cachées; il serait nécessaire d'instaurer dès maintenant e semblables mesures d'urgence. Les universités et les centres 'études universitaires ont un rôle important à jouer en matière 'éducation permanente.

Universités populaires en URSS

73. Il faudra étudier pour en tirer parti ici d'importantes réali-ations en éducation permanente qu'ont mises sur pied des pays trangers: le « College of Further Education » en Angleterre, le onservatoire des arts et métiers de Paris, les universités populai-es de l'URSS. Depuis la réforme de l'enseignement qui eut lieu en RSS en 1958, le regain d'intérêt pour les « universités populaires » été tout à fait remarquable. Ces institutions offrent des cours ans presque tous les domaines du savoir aux personnes qui ont nterrompu leurs études régulières et qui désirent mettre leurs oisirs à profit pour s'instruire. Les cours se donnent le soir et le imanche; les étudiants y assistent deux à trois fois par mois endant une période de plusieurs années. Ces institutions seraient u nombre de 6,000 dans la République russe, la plus importante es quinze républiques formant l'Union soviétique; on y enseigne ne grande variété de matières englobant les arts, la littérature, électronique, l'agriculture, le génie, les langues et l'histoire. Le u; fondamental est apparemment de fournir aux travailleurs une ormation civique afin qu'ils puissent non seulement se tenir au ourant des développements techniques, mais aussi devenir des itoyens loyaux.

Education des femmes

74. De plus en plus les femmes trouvent le loisir et manifestent désir de parfaire leur formation et d'étendre leur culture. Elles ourront ainsi mieux participer à la vie économique, politique et ociale de la nation. Dans certains pays, comme en URSS et n Chine, la société désire utiliser les talents des femmes dans iverses activités. La « Carnegie Corporation » a souligné le esoin de l'éducation permanente pour les femmes dans son rapport nnuel pour 1963. « Celles qui ont interrompu leurs études pour e marier et avoir des enfants désirent obtenir un diplôme de « college » ou d'université. Celles qui ont abandonné leur carrière our se marier veulent renouveler leurs connaissances, retrouver 'assurance que leur confère l'exercice de leur profession et se ettre au courant des derniers développements dans leur domaine. uelquefois, la maturité apporte un changement de goûts ou d'in-

térêts, ce qui en incite plusieurs à se préparer pour une carrière différente. » On doit ajouter que la femme célibataire veut elle aussi se tailler une carrière intéressante au moyen d'études supérieures. Notre milieu, ouvert à ce nouvel état de choses, doit chercher à favoriser les études des femmes adultes et nous souhaitons que, tenant compte des obligations particulières de la plupart des femmes, se multiplient les formules propices à leur formation professionnelle et à leur culture.

Diversité des programmes

175. Il serait absurde et funeste que les postes de direction dans les domaines technique, politique et social soient réservés aux seules personnes ayant reçu une éducation régulière. Le monde occidental s'est toujours appuyé fortement sur les hommes et les femmes capables d'inventer et d'improviser, et il serait imprudent de ne donner de chance qu'à ceux et celles qui ont parcouru la voie des études régulières. Cela étoufferait l'esprit d'ingéniosité et d'initiative et mettrait en échec le progrès. Alors qu'on doit s'attendre à ce qu'un nombre croissant d'hommes de science, d'ingénieurs, de professeurs, de chefs d'industrie ou d'autres spécialistes soient formés suivant les programmes réguliers des universités, il ne faut pas pour autant négliger d'autres genres de formation universitaire. Les universités et les centres d'études universitaires devraient être encouragés à expérimenter en ce domaine. Pour que l'éducation devienne vraiment permanente, pour qu'on en arrive au plein emploi, pour que chaque citoyen ait la chance de développer ses talents, on doit être disposé à modifier les structures traditionnelles afin de répondre à la diversité des besoins. Les universités doivent poursuivre des recherches et des expériences en ce domaine.

La culture populaire

176. Le progrès économique n'est qu'un aspect du développement social. Le citoyen doit trouver un plein emploi pour ses talents et une rémunération appropriée pour son travail, mais il doit aussi trouver de l'agrément dans ses loisirs, ses relations sociales et dans l'accomplissement de ses devoirs civiques. Dans le passé, la plupart des hommes et des femmes ont eu trop peu de loisirs et comptaient sur eux-mêmes pour les agrémenter; maintenant, ils ont beaucoup plus de temps libre, et ils deviennent la proie des puissances commerciales qui peuvent exploiter l'individu par le truchement des amusements populaires. Si l'éducation permanente sait bien s'organiser, beaucoup d'hommes et de femmes pourront utiliser intelligemment leurs loisirs, de plusieurs façons et à des paliers divers, ce qui leur apportera une profonde satisfaction et leur permettra de participer d'une façon plus active aux affaires publiques. Plusieurs de ces activités n'auront pas un caractère systématique; elles varieront d'une personne à l'autre; elles

tueront parfois au niveau de l'éducation secondaire; d'autres
tivités seront au niveau d'une instruction plus avancée et récla-
eront une aide plu importante du milieu. La culture populaire
oit s'adresser aux gens de toutes les catégories intellectuelles et
tous les groupements sociaux, si on veut qu'elle contribue
raiment au bien social, physique et intellectuel de la commu-
auté entière. Des programmes et des services doivent être mis
la disposition des francophones et des anglophones et devraient
rvir à rapprocher les différents groupes ethniques. Bibliothèques,
usées, centres d'art, de théâtre et de musique seront organisés
façon à rendre service à tous nos concitoyens, y compris les
éo-canadiens désireux de se sentir bien accueillis dans leur pays
adoption.

L'orientation des adultes

77. L'adulte qui désire reprendre des études se trouve devant le
ême problème que l'étudiant qui doit décider de son orientation
rmi un choix de plus en plus varié de métiers, de professions et
cours qui y conduisent. Si on ne lui vient pas en aide, l'adulte
nnaîtra les mêmes tâtonnements, les mêmes pertes de temps, les
êmes erreurs que l'étudiant qui doit s'orienter seul. Il est donc
cessaire que les services d'orientation des commissions scolaires
des instituts s'organisent de façon à pouvoir répondre aux besoins
la population adulte. Dans chaque région de la province, les
dultes doivent pouvoir bénéficier des services des conseillers
orientation; les commissions scolaires et les instituts comprendront
ue l'un des premiers gestes à poser dans l'organisation de l'édu-
ation permanente dont ils ont la responsabilité, c'est de prévoir
utilisation par la population adulte des services de leurs conseil-
rs d'orientation.

La pédagogie de l'éducation permanente

78. Nous croyons important d'attirer l'attention sur la nécessité
'élaborer une pédagogie appropriée à l'éducation permanente.
'enseignement scolaire, quand il s'adresse à des adultes, ne doit
as être une simple répétition des cours dispensés aux enfants et
ux adolescents. C'est souvent ce qu'on a fait jusqu'à maintenant,
bligeant les adultes désireux d'obtenir un diplôme scolaire à suivre
programme ordinaire offert aux écoliers. Dans le domaine des
ours de perfectionnement pour les maîtres, on a ainsi imposé à
eu près tout le programme régulier de l'école normale à des
rofesseurs dont la maturité, l'expérience et la culture personnelle
uraient dû entrer en ligne de compte. L'éducation permanente
oit établir ses programmes et ses méthodes en fonction de la
sychologie des adultes et en fonction de la préparation et de
expérience antérieures de chacun. C'est là une exigence tout à
ait normale des adultes envers les écoles secondaires, les
stituts et les universités. Le ministère et les universités se
réoccuperont particulièrement d'organiser, pour la formation et

le recyclage du personnel enseignant des cours bien adaptés au
exigences nouvelles de l'enseignement et aux besoins des maîtr
actuellement en fonction.

L'initiative privée

479. L'éducation permanente, particulièrement dans le secteur
l'éducation populaire, doit s'appuyer sur les désirs et les initiativ
des individus. Il faudra encourager et aider les groupements dé
constitués, et qui poursuivent des fins d'éducation permanent
il faudra appuyer la fondation de nombreuses associations pot
l'organisation des loisirs et soutenir particulièrement celles qui
donneront une orientation nettement éducative et culturelle. C
devra établir un inventaire complet des organismes qui se consacre
actuellement à l'enseignement aux adultes et à l'organisation
loisirs éducatifs et culturels. La formation et la culture ne s'in
posent pas d'en haut. Elles ont chance d'être authentiques quar
elles répondent à un souhait et à un effort bien personnels. L'Ét
sera donc soucieux de respecter l'initiative privée dans le domai
de l'éducation permanente et de l'aider lorsqu'elle s'avère sérieu
et utile.

Conclusion et recommandations

480. La tâche à entreprendre est immense. Comme l'a recon
mandé le « Comité d'étude sur l'éducation des adultes », on devr
commencer par un inventaire de tout ce qui se fait présentemen
et assurer une meilleure coordination des programmes et initia
tives. Cet inventaire n'est cependant que la première d'une sér
de réformes en profondeur qu'on devra entreprendre si on veu
réellement offrir les incomparables bienfaits de l'éducation au
personnes de tout âge et de toutes conditions.

**(173) Nous recommandons que le ministère de l'Educatio
mette sur pied un service de l'éducation permanent
qui aura pour rôle :**

a) d'élaborer les programmes d'études;

**b) de guider les organisateurs de l'éducation perma
nente dans les secteurs que le service n'organis
pas lui-même;**

**c) d'organiser, à l'échelle de la province, en colla
boration avec les commissions scolaires, avec le
instituts, avec les centres d'études universitaire
et avec les universités, des cours pour les adulte
qui seront diffusés par correspondance, par l
radio ou par la télévision;**

**d) d'aider les organisations de loisirs à caractèr
éducatif et culturel;**

**(174) Nous recommandons qu'un directeur de l'éducatio
permanente soit nommé au ministère de l'Educatio**

et que ce directeur soit assisté des divers comités consultatifs susceptibles de l'aider dans l'organisation des programmes et des cours;

175) Nous recommandons que la responsabilité de l'éducation permanente aux niveaux de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire soit confiée aux commissions scolaires régionales;

176) Nous recommandons que la responsabilité de l'éducation permanente au niveau de l'enseignement préuniversitaire et professionnel soit confiée aux instituts;

177) Nous recommandons que les écoles de métiers spécialisées assurent leurs services aux adultes qui en auront besoin;

178) Nous recommandons que la responsabilité de l'éducation permanente au niveau de l'enseignement supérieur soit confiée aux universités et aux centres d'études universitaires;

179) Nous recommandons que les commissions scolaires et les instituts mettent à la disposition des adultes qui en auront besoin les services de leurs conseillers en orientation;

180) Nous recommandons que le ministère de l'Education, en collaboration avec les universités :

a) entreprenne un inventaire complet des organismes existants dans la province pour l'enseignement aux adultes et pour l'organisation de loisirs éducatifs et culturels;

b) entreprenne ou subventionne les recherches nécessaires pour l'élaboration d'une pédagogie de l'éducation permanente;

c) organise des cours pour la formation d'un personnel enseignant adapté aux exigences particulières de l'éducation permanente;

d) encourage, aide et coordonne l'initiative privée dans le domaine de l'éducation permanente.

CHAPITRE X

L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE

Définition du problème

181. À tous les niveaux de l'enseignement, mais particulièrement aux niveaux pré-scolaire, élémentaire et secondaire, se pose le problème de l'enfance exceptionnelle : cette expression dans la terminologie pédagogique actuelle, désigne tous les enfants dont le développement physique, intellectuel, affectif ou social ne suit pas le rythme normal et qui, pour cette raison, ne peuvent profiter pleinement du programme scolaire régulier et des cadres ordinaires de l'enseignement; ils ont besoin quelquefois de méthodes spéciales (méthode Braille pour les aveugles), d'un programme spécial (entraînement en vue de certaines occupations pour les déficients mentaux éducables), de cadres spéciaux (aménagement matériel spécial pour les handicapés physiques), de services spéciaux (psychothérapie pour les mésadaptés), etc. Après avoir examiné l'envergure du problème, nous proposerons les solutions à envisager et les structures nécessaires.

I

Envergure du problème

Devoir envers les exceptionnels

182. Si on reconnait que l'État a le devoir d'instruire tous les enfants et de donner à tous une chance égale, on doit accorder à l'enfance exceptionnelle une attention toute particulière. Victimes d'un accident de la nature, d'un milieu familial ou social déficient, de perturbations physiques morales ou psychiques, ces enfants sont placés dans un état d'infériorité qui entrave leur développement personnel et leur intégration sociale; ils sont en droit d'espérer qu'un système scolaire vraiment démocratique leur offrira des possibilités de réadaptation et un enseignement approprié à leur condition. Il y va d'ailleurs de l'intérêt même de la société, qui ne peut laisser perdre ce capital humain en abandonnant ces malheureux à leur sort. C'est pourquoi il convient, dans

l'ensemble des structures et des réformes proposées, de situer ce problème de l'enfance exceptionnelle et de chercher les solutions qu'on doit envisager dans ce domaine.

Diversité des cas

483. Une simple énumération des facteurs qui peuvent affecter le développement d'un enfant et exiger une attention spéciale de la part du système scolaire témoigne de l'ampleur du problème. On pourrait grouper ces facteurs selon cinq catégories:

a) facteurs physiques	:	aveugle, demi-voyant sourd, dur d'oreille infirme-moteur paralytique cérébral, épileptique tuberculeux diminué physique
b) facteurs intellectuels	:	déficient mental[1]
c) facteurs scolaires	:	retardé pédagogique général retardé pédagogique spécial
d) facteurs affectifs	:	instable délinquant psychonévrosé psychosé
e) facteurs sociaux	:	abandonné, orphelin, enfant de mère célibataire, immigrant

Cette simple énumération des cas les plus fréquents d'enfants réclamant une attention spéciale ou un cadre scolaire particulier ne peut servir de classification pratique. En effet, plusieurs facteurs sont parfois simultanément en cause ou interdépendants : tel enfant est instable ou délinquant parce qu'il a été abandonné, tel immigrant est un arriéré pédagogique, tel infirme-moteur est névrosé. Par ailleurs, certains des handicapés ci-dessus peuvent recevoir, dans des conditions spéciales, un enseignement régulier; pour d'autres, le développement mental ne dépassera pas un certain niveau. Plusieurs handicapés ne pourront se développer convenablement que dans un établissement spécialisé, d'autres pourront demeurer dans leur famille.

Imprécision des classifications et des nomenclatures

484. L'Unesco, dans sa tentative d'établir des statistiques mondiales sur l'enseignement aux exceptionnels, constata le manque d'uniformité des classifications et des nomenclatures dans ce domaine. Ainsi le Canada et les Etats-Unis classent comme exceptionnels les enfants très doués; la Suède fait de même pour ceux qui reçoivent un enseignement correctif pour la lecture.[2] Par ailleurs, sous la rubrique « enfants mentalement déficients », divers

(1) Certaines classifications mettent les *surdoués* parmi les exceptionnels.

(2) UNESCO, *Rapport statistique sur l'enseignement spécial*, 1961, p. 15.

ays rangent des catégories très variées : « diminués mentaux », déficients mentaux », « anormaux mentaux », « retardés mentaux », « débiles mentaux », « arriérés mentaux », « retardés », arriérés », « retardés scolaires », « enfants peu doués », etc.[3]

Explication de cette diversité

85. L'imprécision et la variété que l'on remarque dans les classifications des différents types d'exceptionnels et dans l'évaluation de la fréquence des divers cas s'expliquent aisément. Il faut tenir compte du fait qu'un même enfant, surhandicapé, peut s'inscrire dans plus d'une catégorie (l'aveugle en même temps infirme et inadapté) ; en second lieu, comme il n'y a pas de différence de nature entre la condition d'un exceptionnel et d'une personne normale, mais qu'il s'agit plutôt de différences de degrés, divers spécialistes définissent quantitativement, de façon différente, le handicap (ainsi dans certains milieux, l'on parle de déficience mentale pour les enfants d'un quotient intellectuel de moins de 50 alors qu'en d'autres milieux on classe comme déficients les enfants qui ont un quotient de moins de 80) ; en troisième lieu, les exigences même de la société ont une influence sur la condition des exceptionnels. Il faut avoir des potentialités intellectuelles de plus en plus élevées pour s'adapter aux exigences de la vie moderne ; par contre, notre société facilite mieux qu'autrefois l'adaptation des diminués physiques. Enfin, en quatrième lieu, les nombreuses disciplines qui touchent au problème de l'enfance exceptionnelle utilisent souvent des définitions, des classifications, des mesures très différentes les unes des autres, suivant les optiques variées sous lesquelles on envisage le problème.

Fréquence des cas :
a) selon le degré d'évolution

86. La même difficulté surgit dès qu'on cherche à établir des statistiques. En effet, les pays évolués comptent beaucoup plus d'enfants exceptionnels en institutions que les pays sous-développés, où ces institutions n'existent même pas. « Il semble que, là où l'enseignement spécial est relativement peu développé, il s'adresse surtout aux enfants aveugles, sourds, délinquants, ou délaissés ; quand cet enseignement prend plus d'extension, on commence à en faire bénéficier des enfants mentalement déficients et des enfants physiquement déficients, autres que les aveugles et les sourds. Enfin au troisième stade on se préoccupe davantage encore de l'éducation des déficients mentaux. »[4] Par ailleurs la pédagogie moderne tend à grouper les enfants d'une classe très nombreuse selon leur rythme d'apprentissage : lents, moyens, doués ; ce système permet de garder dans les écoles ordinaires bien des enfants légèrement handicapés intellectuellement de façon à leur donner la meilleure formation générale possible avant de les orienter vers

3) Idem, p. 14.
4) Idem, p. 15.

une occupation ou un apprentissage manuel. On peut dire que dans les systèmes scolaires assez évolués, on donne une éducation un peu plus individualisée qu'autrefois à l'ensemble des enfants considérés comme normaux; et par ailleurs, on tend à donner aux enfants handicapés une éducation qui se rapproche le plus possible de l'éducation des autres enfants.

b) pourcentages américains

487. Aux États-Unis, certains spécialistes[5] estiment que le nombre des enfants exceptionnels serait réparti selon les pourcentages suivants de la population d'âge scolaire :

0.20	aveugles ou demi-voyants
1.50	sourds ou durs d'oreille
1.50	infirmes-moteurs
1.50	souffrant de maladies spéciales
2.00	offrant des troubles du langage
2.00	inadaptés sociaux
2.00	arriérés mentaux
2.00	sur-doués
12.70	total

D'autres spécialistes américains, utilisant une classification légèrement différente, et donnant une grande extension, semble-t-il à la catégorie « déficients mentaux », évaluent à près de 23% la proportion des enfants qu'on doit classer parmi les exceptionnels.[6] Ces pourcentages de 12.70 et de 23 restent des proportions relatives à un niveau particulier de civilisation. Ces deux pourcentages paraîtront peut-être élevés: rappelons que cela peut dépendre parfois du fait que le même enfant est compté dans deux et même dans trois catégories (tel handicapé physique pourra être aussi demi-voyant et déficient mental) ou que l'on compte ensemble les cas de handicaps permanents et les cas de handicaps temporaires.

c) application au Québec

488. Si l'on prenait comme hypothèse de base le pourcentage de 23%, on arriverait, pour les 1,300,000 enfants d'âge scolaire de la province de Québec (1962), aux proportions suivantes:

Pourcentage américain	Handicap	Chiffre approximatif pour le Québec
0.2	aveugles et demi-voyants	2,600
1.0	handicapés physiques	13,000
1.0	mésadaptés majeurs	13,000
1.5	sourds et durs d'oreille	19,500
8.0	mésadaptés mineurs	104,000
11.0	déficients mentaux	147,940
22.7	total	300,040

(5) MACKIE & DUNN, *College and University Programs for the Preparation of Teachers of Exceptional Children*, Bulletin No. 13, Washington, D.C., U.S. Office of Education, 1954.

(6) CRUIKSHANK, William M. and JOHNSON, G. Orville, *Education of Exceptional Children and Youth*, Prentice Hall, 1959.

d) nombre réel des handicapés ailleurs

189. En France, en 1957-58, pour une population du niveau primaire de 5,578,614 élèves, les écoles et classes spéciales comptaient 53,000 exceptionnels environ; les États-Unis, en 1951-53, pour une population du niveau primaire de 20,260,000 d'enfants, comptaient 388,158 exceptionnels au primaire et 108,058 au secondaire.[7] Sur 95 pays interrogés par l'Unesco, 19 — soit moins d'un quart — « comptaient au moins cinq enfants sur mille inscrits dans un établissement d'enseignement spécial. Par continent, ce chiffre varie entre 10 sur 1,000 pour l'Europe (sans l'URSS) et moins d'un sur 1,000 pour l'Afrique, l'Amérique (sans le Canada et les États-Unis) et l'Asie (sans l'URSS). »[8] Il faudrait noter que ces chiffres se rapportent aux enfants exceptionnels réellement inscrits en éducation spéciale et non pas à ceux qui devraient y être.

Situation au Québec

190. Les classes pour exceptionnels, dans la province de Québec, sont au nombre d'environ 1,200; les unes sont de caractère public et relèvent soit des commissions scolaires, soit du ministère de la Famille et du Bien-être social, les autres sont de caractère privé. La catégorie des enfants déficients mentaux est la seule sur laquelle les commissions scolaires exercent une juridiction presque exclusive. Les autres catégories d'enfants exceptionnels ne sont pas encore intégrées de plein droit dans le système des écoles sous le contrôle des commissions scolaires: tel est le cas par exemple, des handicapés orthopédiques, des amblyopes, des durs d'oreille, des inésadaptés émotifs légers, des épileptiques, etc. Une compilation sommaire nous permet de dire que, dans le secteur public, il y aurait actuellement environ 9,000 déficients mentaux à la charge des commissions scolaires, 4,000 à celle du ministère de la Famille et du Bien-être social et, dans le secteur privé, on en compterait moins de 1,000. De toute façon, une enquête très sérieuse s'impose sur les ressources actuelles ainsi que sur les besoins existants dans les divers secteurs de l'éducation aux exceptionnels.

Délimitation du problème: deux groupes

191. On peut classer les enfants exceptionnels en deux catégories, selon le genre de soins et d'éducation qu'ils requièrent; cette classification est beaucoup moins complexe que celle qui se base sur les caractères physique, intellectuel, scolaire, affectif et social des divers handicaps. On a ainsi un premier groupe d'enfants souffrant d'un handicap temporaire, et donc curable si on y remédie à temps (inésadaptés, arriérés pédagogiques, cas cliniques d'apprentissage): ces enfants ont besoin de rééducation. Le deuxième groupe comprend les enfants souffrant d'un handicap permanent et irréversible (déficients mentaux, aveugles, sourds, etc.); ni l'école ni la

(7) UNESCO, *Rapport statistique sur l'enseignement spécial*, 1961, pp. 53, 50.

(8) Idem, p. 13.

famille ne peuvent pourvoir à leur éducation; leurs cas nécessitent une éducation spéciale.

a) enfants requérant une rééducation

492. Les enfants souffrant de handicaps moins graves sont parfoi plus négligés que les autres. Ils peuvent partager en partie l'acti vité des autres enfants. On les accepte d'ordinaire dans des classe régulières, dans la mesure où ils ne dérangent pas l'ensemble d la classe, ce qui est conforme au principe selon lequel on cherch à garder l'enfant dans son milieu propre, en le traitant de la façoi la plus normale possible. Ce groupe comprend toute la gamme de demi-voyants, des durs d'oreille à tous les degrés, des mésadapté légers, un grand nombre de déficients mentaux, des épileptiques des handicapés physiques. On admet également dans les classe régulières tous les enfants intellectuellement lents et les arriéré pédagogiques; ils suivent les programmes réguliers et ne trouvent dans nos écoles, aucune mesure d'éducation répondant à leurs be soins particuliers; ils subissent les mêmes examens et sont soumi aux mêmes conditions de promotion que les autres élèves. La simpl tolérance de ces enfants dans des classes ordinaires, où l'on s'occup d'abord d'assurer le développement des enfants normaux, ne cor respond nullement aux mesures de rééducation qui s'imposent

b) enfants requérant une éducation spéciale

493. Les enfants souffrant de handicaps graves et incurables son plus souvent l'objet de plus d'attention et de soins. Ce sont le aveugles, sourds, déficients mentaux éducables, etc.; il existe cer taines institutions et classes spéciales pour les accueillir, dont l nombre et parfois les services sont cependant insuffisants. Pou certaines catégories comme celle des garçons épileptiques de plu de 12 ans, il n'existe aucune ressource. Faute de classes et d services suffisants, certains de ces enfants sont gardés dans leu famille et ne reçoivent ni instruction ni éducation appropriées Le groupe des enfants très handicapés, qui ont besoin d'une édu cation spéciale, est beaucoup moins considérable que celui des en fants atteints moins gravement: plus un individu s'éloigne de l moyenne plus il présente un cas rare. Mais l'éducation spéciale requiert des méthodes et des mesures beaucoup plus élaborées e dispendieuses que la simple rééducation.

Conséquences de cette situation:
a) cas de rééducation

494. C'est traiter injustement les enfants qui auraient besoin d rééducation que de se contenter de les garder dans les classe ordinaires et de les soumettre au même régime scolaire que le autres enfants. L'enfant mentalement handicapé ou peu doué tent vainement de suivre la classe, redouble régulièrement ses classes reprenant les mêmes cours de la même manière et avec les même difficultés, toujours plus ou moins voué à l'insuccès. Il quitte l'écol le plus tôt possible, n'y ayant reçu aucune préparation pour la vi ni aucune formation professionnelle. Il devra toujours se contente

'emplois inférieurs, parfois en-dessous de ses capacités réelles et
›mptera parmi les premières victimes de l'instabilité du marché
ı des transformations industrielles et sociales; il sera sans cesse
épendant de sa famille ou de la société. Mais cette situation en-
raîne aussi une injustice pour les enfants doués et normaux qui
›nt dans la même classe que ces enfants handicapés; on est con-
raint de réduire les programmes, de ralentir le rythme de la classe;
›ndamné à ce régime au niveau élémentaire, l'enfant doué s'habitue
la paresse, s'ennuie, devient indiscipliné et parfois mésadapté;
arvenu au niveau secondaire, il ne donnera jamais son vrai ren-
ement, démissionnera devant la moindre difficulté. Notre société
e peut se permettre plus longtemps un tel gaspillage de talents et
'énergies.

b) cas d'éducation spéciale

95. L'enfant très handicapé qui ne peut fréquenter une classe égulière et qui n'est pas accueilli par un établissement qui lui ffrirait l'éducation spéciale dont il a besoin, retombe entièrement la charge de ses parents. La plupart des parents n'ont ni la apacité, ni le temps, ni les ressources qui leur permettraient d'as-urer l'éducation d'un enfant exceptionnel. Celui-ci devra, toute a vie, rester au crochet de sa famille ou de la société; devenu dulte, il ne pourra jamais assumer sa part de responsabilité dans a communauté dont il fait partie.

Responsabilité de l'éducation des exceptionnels:

a. rôle de l'Etat et des communautés religieuses

96. Depuis un quart de siècle surtout, s'est éveillé dans notre rovince un intérêt pour l'éducation des exceptionnels; bien des tablissements se sont développés sous l'initiative de communautés eligieuses ou de groupes de parents; mais l'action concertée et ogique a manqué, ainsi qu'un plan d'ensemble visant à éviter les édoublements coûteux et à assurer les meilleurs services possibles chaque catégorie d'exceptionnels. Le rôle du gouvernement pro-incial, dans la plupart des cas, a consisté à fournir aux institutions 'assistance publique un budget destiné à défrayer le coût de la ourriture et des vêtements des enfants accueillis dans les crèches, es orphelinats, les écoles spéciales. Depuis le 19 janvier 1961, c'est e ministère de la Famille et du Bien-être social qui a la responsa-ilité de ces institutions; celles-ci ont relevé successivement du inistère de la Santé (jusqu'à 1946), du ministère du Bien-être ocial et de la Jeunesse (après 1946), du ministère du Bien-être ocial (de 1958 à 1961). Quelques établissements sont entièrement inancés par l'État qui a, par ailleurs, établi lui-même, en 1950, es écoles de protection de la jeunesse, destinées aux jeunes délin-uants. Les établissements pour exceptionnels, tenus le plus souvent ar des communautés religieuses, pourvoyaient eux-mêmes à l'ins-ruction et à l'éducation des enfants, selon des programmes souvent eu conformes aux programmes officiels, avec un personnel parfois eu qualifié; le département de l'Instruction publique n'exerçait à

peu près pas de contrôle sur l'enseignement donné à ces enfants ce n'est qu'en 1959 que le ministère de la Famille et du Bien-êt social organisa un Service des études pour les exceptionnels. Plu récemment, en 1961, le département de l'Instruction publiqu nomma un conseiller pédagogique en éducation spéciale, pour s'oc cuper des exceptionnels des écoles publiques; et le Comité cath lique du Conseil de l'instruction publique créa, en 1961, une sou commission de l'enfance exceptionnelle, rattachée au comité d permanence du Comité catholique.

b. rôle des autres associations

497. Du côté protestant, l'aide à l'enfance exceptionnelle a repos la plupart du temps, sur des associations privées de parents et su l'aide de sociétés de bienfaisance. Du côte catholique, des groupe de parents ont, de la même façon, créé certaines écoles pour excep tionnels, qui vivent en grande partie de services bénévoles. Il incon be à l'État d'épauler ces initiatives et, là encore, de coordonner le efforts afin d'éviter les dédoublements et d'assurer les meilleur services possibles.

c. rôle des commissions scolaires

498. Quelques grandes commissions scolaires, comprenant leu responsabilité à l'égard des exceptionnels, ont organisé de classes dites « classes spéciales », ou assumé la juridictio d'écoles pour exceptionnels. Signalons aussi que l'article 576 d la Loi de l'instruction publique (1961-62) étend la juridiction de commissions scolaires régionales sur tout le niveau élémentair pour ce qui concerne l'enfance exceptionnelle. On compte enviro 300 classes auxiliaires pour enfants sous-doués, dans la provinc chacune accueillant 15 élèves en moyenne; il n'existe cependan pas de système de dépistage méthodique de ces enfants, qui souven ne sont envoyés dans ces classes qu'après une 3e, 4e ou 5e anné dans l'école ordinaire, lorsqu'on constate leur déficience.

II

Les solutions à envisager

Principes fondamentaux pour l'éducation des exceptionnels

499. Les solutions à envisager au problème de l'enfance excep tionnelle doivent tenir compte d'un certain nombre de principe fondamentaux que nous tenons à rappeler:

a) chacun ayant droit à l'éducation et l'État ayant un importante responsabilité en ce domaine, notre système d'éducatio doit s'occuper de tous les enfants susceptibles de profiter de l'édu cation, non seulement des enfants normaux, mais aussi des excep tionnels qui requièrent une éducation spéciale complète ou de mesures temporaires ou partielles de rééducation;

b) l'éducation des exceptionnels doit, chaque fois que la con dition de l'enfant le permet, se rapprocher le plus possible de l'édu

ation régulière, et ne comporter que les modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société;

c) les handicapés physiques possédant une intelligence normale ont droit à une éducation complète de même niveau que celle qu'on offre aux autres enfants mais tenant compte de leur handicap particulier; ils ont droit de s'intégrer à la société pour tout ce qui concerne leur culture, leurs loisirs, leur travail professionnel;

d) l'éducation des exceptionnels doit tenir compte de l'unité de la personne et assurer aux enfants une éducation complète (formation générale et formation professionnelle) harmonieusement agencée: enseignement régulier ou spécial, complété par les soins médicaux, psychologiques ou pédagogiques requis, ou par des mesures de rééducation physique ou intellectuelle, préparation à la vie et à un travail utile;

e) l'éducation des enfants exceptionnels doit être aussi gratuite — mutatis mutandis — que l'éducation offerte aux enfants normaux.

Nécessités générales

99. Une éducation des exceptionnels bien organisée suppose quatre sortes de fonctions: le dépistage, les services de simple rééducation ou d'éducation spéciale, le service de placement et le service de relance. Ces diverses fonctions engagent la responsabilité des familles, des enseignants, des commissions scolaires locales et régionales, de l'État qui a mission de coordonner et diriger l'éducation des exceptionnels, par son ministère de la Famille et du Bien-être social et surtout par son ministère de l'Éducation. La première fonction, l'initiative à prendre au sujet du dépistage, relève plus directement des familles et des commissions scolaires, que l'État doit, outre les secours financiers qu'il apporte dans ce domaine, renseigner sur la nécessité et les procédés du dépistage, sur les divers troubles dont un enfant peut souffrir. Les mesures de rééducation et l'éducation spéciale complète relèveront, selon les caractéristiques du handicap et selon les moyens qu'offre le milieu pour faire l'éducation des divers handicapés, soit des commissions scolaires locales ou régionales, soit d'institutions spéciales appartenant à l'État, soit d'institutions privées subventionnées par l'État, et rattachées parfois à une grande commission scolaire, parfois directement à l'État. Enfin, comme deux dernières fonctions, on doit aider les divers handicapés à trouver un emploi approprié à leur condition, et s'assurer qu'ils peuvent le remplir convenablement. Les divers organismes en cause dans l'éducation des exceptionnels devront se partager les frais de cette éducation, selon un système de répartition clairement établi. L'État devra, en outre, veiller à la préparation d'un personnel bien qualifié pour l'éduca-

tion spéciale, la rééducation, la réhabilitation et le traitement de
enfants exceptionnels; il devra renseigner le public sur le problèm
des exceptionnels et sur les établissements destinés à accueillir ce
enfants.

Services requis: a) le dépistage

501. Les enfants qui présentent des troubles physiques, intelle
tuels, affectifs et sociaux qui peuvent nuire à leur développemer
normal doivent être identifiés et dépistés le plus tôt possible pou
qu'on puisse prévenir l'aggravation de leur cas; cette identificatio
et ce dépistage doivent reposer sur un recensement scolaire sérieu
Les familles doivent être renseignées et alertées sur l'existenc
possible chez un enfant, parfois normal en apparence, d'une o
plusieurs déficiences; on doit calmer, chez bien des parents, l
culpabilité qu'ils éprouvent parfois à la pensée que leur enfant es
déficient et à celle de s'en séparer, ce pour le bien de cet enfan
et pour l'équilibre de toute la famille. L'État doit entreprendr
une campagne d'information dans ce sens, faire comprendre leur
responsabilités aux parents et les sortes de traitements qui existent
dans les régions rurales, l'infirmière des unités sanitaires, atter
tive au problème de l'enfance exceptionnelle, devrait signaler au
autorités scolaires régionales tous les cas de handicaps qu'elle ren
contre dans ses visites aux familles, qu'il s'agisse d'un enfant d'âg
scolaire que les parents gardent à la maison sans le faire instruir
ou qu'il s'agisse d'un très jeune enfant chez qui l'on peut, par de
mesures prises à temps, prévenir l'aggravation d'un handicap. Un
liaison s'impose entre le ministère de la Santé et le ministère d
l'Éducation, à cet égard. L'idéal serait que chaque commissio
scolaire régionale soumette tous les enfants de son territoire à u
examen médico-psychologique annuel; on peut tout au moins, com
me première étape, organiser l'examen médical pour tous, mais e
demandant à l'équipe médicale d'être particulièrement attentiv
aux cas de handicaps; par ailleurs, là où n'existe pas de servic
social scolaire, une équipe volante de dépistage, comportant un
infirmière, un psychologue et un travailleur social, pourrait des
servir une ou plusieurs régions et examiner, dans chaque écol
les cas soumis par les professeurs; les parents qui veulent fair
examiner les enfants d'âge pré-scolaire pourraient également ob
tenir une consultation de cette équipe, soit du point de vue de l'hy
giène mentale infantile, soit sur les problèmes que pose un handica
déjà perceptible. Les commissions scolaires des grandes villes pour
raient mettre sur pied leur propre centre de consultation scolaire
où travaillerait une équipe multidisciplinaire comportant des mem
bres permanents et des membres consultants: les membres perma
nents seraient un travailleur social, un psychologue, un orienteur
une infirmière et un pédagogue; les membres consultants seraien
un neurologue, un psychiâtre, un orthophoniste, etc. Ces diver
organismes de dépistage seraient sous la direction conjointe d

ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation, car il importe au plus haut point d'assurer une étroite liaison entre les cliniques scolaires et les unités sanitaires et d'éviter des cloisonnements entre les responsabilités provinciales, municipales et scolaires. Les enseignants de tous les niveaux doivent, dès leurs années de formation professionnelle, être instruits des problèmes des exceptionnels, problèmes qui parfois se manifestent tardivement chez un élève.

b) service de rééducation ou d'éducation spéciale:

1° handicaps curables et temporaires

502. Les enfants souffrant de handicaps curables et peut-être temporaires peuvent offrir à l'éducation des problèmes graves (psychotiques, aphasiques, etc.) ou des problèmes bénins (zézaiement, fracture d'un bras, etc.). Certains enfants, souffrant de troubles légers, peuvent suivre les classes ordinaires et rester dans leur milieu familial, mais ils auront besoin de services de rééducation, soit de la vue, soit de la parole, soit de l'équilibre moteur ou affectif, ou autres. La commission scolaire locale ou les services sociaux ou médicaux devraient orienter les parents vers les cliniques de rééducation existant dans la région. La commission régionale pourrait elle-même organiser, pour divers types de handicaps certaines classes spécialisées, dont il faudrait surtout éviter de faire des fourre-tout; le classement devrait y être rigoureux et l'enseignement, approprié aux divers cas. Les commissions locales devraient aussi, dès que les écoles sont assez considérables, prévoir, comme nous l'avons suggéré au chapitre des structures, la division des classes en groupes selon le rythme des enfants; cette mesure permettrait de garder dans l'enseignement régulier, jusqu'à la fin de la première partie du secondaire, bon nombre d'enfants qui seront ensuite orientés vers le cours d'initiation au travail mais ne dépasseront sans doute jamais, à cause de leurs aptitudes limitées, ce niveau d'études. Un enfant demi-sourd, à qui on donne la rééducation nécessaire, dans une classe spéciale, pourra souvent être réintégré assez rapidement dans l'enseignement régulier; de même, un enfant souffrant de troubles de la parole, si une clinique orthophonique lui offre les services convenables de rééducation. Un enfant épileptique ou un enfant souffrant d'une maladie qui exige des soins particuliers peuvent très bien, dans une classe spéciale où l'on est plus attentif à leur cas, faire un cours d'études assez normal, tout en restant sous la surveillance et les soins médicaux requis. Un enfant souffrant de troubles affectifs ou névrotiques peut, tout en poursuivant une cure psychiâtrique, faire ses études sous la direction d'un enseignant bien au courant de ses difficultés particulières. Les professeurs de ces classes spéciales doivent être formés pour ce genre d'enseignement et rester en collaboration constante avec les médecins et psychologues qui traitent l'enfant.

2° handicaps permanents et irréversibles:

i. non-éducables, semi-éducables

503. Les handicaps graves, comme nous l'avons vu, existent en moins grand nombre et requièrent des services plus élaborés et plus coûteux. La plupart des commissions locales ne pourraient y pourvoir et doivent recourir à l'organisation régionale. Dans le cas de handicaps permanents et profonds (aveugles, sourds-muets et autres), les commissions scolaires régionales n'offriront pas toujours elles-mêmes les services et établissements requis; on devra avoir recours soit aux services de la commission scolaire d'une grande ville comme Montréal, soit aux établissements n'existant qu'à un ou peu d'exemplaires dans la province et dépendant du ministère de la Famille et du Bien-être social ou de l'initiative privée. Le ministère de la Santé a, d'une façon générale, la responsabilité des déficients non-éducables parce qu'ils exigent une surveillance médicale permanente et constante. Le même ministère devrait également recevoir sous sa juridiction les déficients mentaux dits semi-éducables (qui ont un quotient intellectuel de 25 à 50) quand ces derniers souffrent de conditions pathologiques graves et quand ils sont privés d'un milieu familial normal; le ministère de l'Éducation (commissions scolaires) devrait assurer aux autres les services nécessaires. Malgré le principe auquel on doit tenir, de garder le plus possible un enfant dans son milieu naturel et familial et dans le système scolaire régulier, il faudra, la plupart du temps, placer ces enfants souffrant de handicaps profonds et incurables dans des établissements spécialisés et parfois loin de leur famille; cette séparation s'impose, pour l'équilibre affectif des autres enfants et même des parents, dans les cas tout à fait sans espoir. Certains enfants éducables intellectuellement (d'intelligence normale ou déficients éducables) souffrent de troubles de l'affectivité et ne peuvent être éduqués en externat et dans leur famille; on devra les accueillir dans un certain nombre d'internats de rééducation, sous la juridiction conjointe du ministère de l'Éducation et du ministère de la Famille et du Bien-être social. La commission régionale, par son équipe médico-sociale, fournira aux parents tous les renseignements nécessaires et orientera les enfants vers les établissements appropriés.

ii. éducables

504. Les enfants atteints de handicaps graves mais qui sont éducables, pourront, s'ils sont assez nombreux sur le territoire de la commission régionale, rester près de leur milieu familial et sous la responsabilité de cette commission; la commission ouvrira les classes spéciales appropriées aux besoins de ces enfants et assurera leur transport dans les cas où la famille et l'école sont en mesure de faire face aux difficultés particulières de l'enfant. Tous les exceptionnels éducables doivent recevoir une éducation générale aussi bien que spéciale appropriée à leur condition et comprenant l'initiation à un travail, à un métier ou à une occupation qui les préparera

la vie, leur permettant de subvenir à leur subsistance et de remplir
n rôle utile dans la société. Certains infirmes-moteurs peuvent
uivre les programmes ordinaires et ont une intelligence d'enfant
ormal et parfois surdoué; cependant, leur condition physique obli-
e souvent à les placer temporairement dans des classes ou établis-
ements offrant des conditions matérielles spéciales: mobilier, faci-
té de déplacements, etc.; les services ou cliniques de réhabilitation
hysique peuvent alors être adjoints à l'école, si celle-ci est consi-
érable, ou rattachés à un hôpital de la localité. Les aveugles ne
ourront à peu près jamais suivre une classe ordinaire et l'ensei-
nement qu'on leur donne au moyen de l'alphabet Braille exige
es manuels spéciaux. Les sourds, surtout les demi-sourds habitués
lire la parole sur les lèvres d'un interlocuteur, pourront parfois
tre réintégrés dans une classe ordinaire, à condition que le travail
'éducation spéciale ait débuté en très bas âge. Le cas de chaque
andicapé réclame une attention et une solution particulières et doit
tre réétudié à intervalles réguliers, à mesure que l'enfant se déve-
ppe. Mais dans tous les cas où le handicap n'est pas d'ordre
ental ou intellectuel, on cherchera à donner aux enfants excep-
onnels le même enseignement qu'aux autres, selon les mêmes
xigences, de façon que ne vienne jamais s'ajouter pour eux, au fait
'être handicapés, celui d'avoir fait des études au rabais.

c) le placement et la relance

305. Les services d'orientation dont disposeront les commissions
colaires régionales devront participer de façon toute particulière
l'orientation de chaque enfant exceptionnel, de façon à le diriger
ers le genre d'études, de travail ou d'emploi qui convient le mieux
sa situation; ce serait une grave erreur que de ne pas encourager
n enfant handicapé, dont le développement intellectuel est normal
u peut l'être, à pousser ses études le plus loin possible; à intelli-
ence égale, un infirme engagé dans une carrière intellectuelle se
rera beaucoup mieux d'affaire que celui qu'on aura orienté vers
n emploi manuel. Une fois terminée l'éducation scolaire d'un en-
ant exceptionnel, on devra l'aider à se placer: le service social
colaire devrait être chargé de cette tâche, dont il ne pourra s'ac-
uitter qu'en se tenant en relations constantes avec les entreprises
cales et les services de placement fédéral et provincial. Le tra-
ailleur social, assisté d'un comité consultatif, devra se mettre en
ontact avec les employeurs pour leur faire accepter une part de
esponsabilité dans le domaine de l'aide aux exceptionnels, il devra
ssurer un lien entre l'école, la famille et le monde du travail. Il
audra ensuite, par un service de relance, s'assurer que chacun des
xceptionnels s'adapte bien à son milieu de travail, en surmonte les
ifficultés et donne satisfaction à l'employeur. Tous les organismes
n cause dans l'éducation des enfants exceptionnels devraient co-
rdonner leurs efforts pour obtenir une amélioration et un assou-

plissement de la réglementation du monde du travail de façon
faciliter le placement des exceptionnels.

d) préparation du personnel qualifié

506. Les éducateurs qui ont la responsabilité de l'enfance excep
tionnelle doivent posséder non seulement la compétence général
exigée des autres enseignants, mais en outre une formation spécia
lisée pour tel ou tel type de handicapés. Certaines universités e
certains centres d'études universitaires pourraient offrir quelques
unes des spécialités préparant à l'enseignement aux exceptionnels
tel établissement, à proximité d'une école pour aveugles, pourrai
former des enseignants pour ces handicapés et utiliser l'institutio
comme école d'application et de stage. Il devrait être suffisant d
spécialiser un seul établissement dans la préparation des éducateur
destinés à certains types d'exceptionnels dont le nombre est relative
ment limité; ainsi, on pourrait, dans une même université, prépare
tous les enseignants, garçons ou filles, catholiques ou protestants
anglais ou français, qui se destinent à l'enseignement aux aveugles
dans une autre, tous les enseignants se destinant à l'enseignemen
aux sourds. Pour d'autres catégories d'exceptionnels représentan
une proportion plus grande de la population scolaire (par exempl
les déficients mentaux), la formation pourrait se donner dans plu
d'un établissement universitaire. On devra s'assurer que tous le
candidats à l'enseignement aux handicapés possèdent une maturit
et un équilibre affectifs suffisants, un respect et un amour vérita
bles de l'enfant handicapé et les qualités de patience, de fermet
et d'imagination qui sont les indices d'une vocation réelle pou
cette spécialisation. La culture générale et la formation intellec
tuelle de ces enseignants devront être du meilleur niveau possible
et dans l'intérêt des enfants et dans celui de l'enseignant lui-mêm
qui pourra ainsi, si l'enseignement aux handicapés devient un jou
contre-indiqué pour sa santé ou son équilibre personnel, facilemen
passer à l'enseignement régulier. Il faut distinguer, dans la pré
paration du personnel pour l'enseignement aux exceptionnels, entr
les enseignants proprement dits et les éducateurs spécialisés; le
premiers pourront, à côté de leur formation régulière, recevoir l
formation complémentaire qui s'impose, par des cours théorique
et des stages dans les institutions spécialisées; les seconds, destiné
à vivre avec les enfants placés dans les institutions spéciales, auron
besoin d'une formation particulière en psychologie et en hygièn
mentale, en physiologie et en médecine, préparation qui pourrai
leur être offerte, soit dans les universités, soit dans des centre
d'études universitaires.

e) recherches

507. L'organisation et les services de l'éducation aux exceptionnel
en sont encore à leurs débuts et offrent un vaste champ de re
cherches aux pédagogues; quelques études sont en cours dans l
domaine de l'éducation des délinquants. Les institutions univers

aires offrant des spécialités pour l'enseignement aux exceptionnels levront, en collaboration avec les services du ministère, organiser es recherches qui s'imposent dans ce domaine; il semble que outes les recherches sur les divers enseignements aux excep-ionnels pourraient être groupées, ces divers enseignements offrant eaucoup d'aspects communs.

608. On doit éclairer l'opinion publique sur l'enfance exception- **f) information du public**
nelle : non seulement, comme on l'a vu, les parents, afin qu'ils oient attentifs à ces problèmes et les envisagent de façon positive, on seulement les enseignants, pour qu'ils contribuent au dépistage le ces enfants et à leur éducation, non seulement les enfants ormaux, pour qu'ils comprennent leurs compagnons affligés de andicaps, non seulement les employeurs, pour qu'ils acceptent leur art de responsabilité collective vis-à-vis des handicapés, mais aussi a société en général. Il reste bien des préjugés à vaincre au sujet les enfants frappés d'anormalités, infirmités ou troubles de tous enres; et les vieilles superstitions qui voyaient là un signe de alédiction ou de châtiment sont loin d'être tout à fait mortes. ar une attitude vraiment positive dans ce domaine, on peut donner ces enfants l'éducation la plus normale possible, les préparer à ne occupation utile et enrichir la société d'énergies qu'on laissait utrefois inemployées et de talents parfois remarquables.

609. Une opinion éclairée est indispensable si l'on veut obtenir **Répartition des responsabilités**
a collaboration dont on aura besoin pour développer et améliorer es services de l'éducation pour les enfants exceptionnels. Le dé-ouement bénévole des parents, des communautés, des groupes ociaux et de tous ceux qui s'occupent actuellement de ces enfants cetera indispensable; et l'État ne pourra agir efficacement qu'en 'appuyant sur la compétence, la charité et la vocation véritables l'un grand nombre de personnes et d'organismes. L'opinion publi-ue dans son ensemble, les administrateurs locaux, régionaux et ouvernementaux devront comprendre et admettre que l'éducation l'un enfant exceptionnel coûte cher, que ces services spéciaux s'im-osent si l'on admet que tout enfant a droit à l'éducation et au eilleur développement possible de ses dons et que, par ailleurs, la ociété fait là un placement puisqu'elle rend ces enfants capables le se suffire sans avoir recours à la charité ou aux deniers publics. Nous croyons que l'État doit subventionner le plus largement pos-ible l'éducation aux exceptionnels, de façon à la rendre accessible à tous ceux qui en ont besoin; cette responsabilité de l'État, déléguée aux commissions scolaires locales et régionales, doit se traduire dans une répartition des frais de l'éducation aux exceptionnels entre es divers organismes publics. Nous reparlerons du mode de répartition à envisager lorsque nous discuterons du financement énéral de l'éducation.

Plan d'ensemble

510. Jusqu'ici, en l'absence d'une direction centrale, des institutions privées pour enfants exceptionnels ont surgi un peu au hasard des besoins, sous l'impulsion soit de groupes de parents, soit d'autres personnes bénévoles, soit de communautés religieuses. Pour certaines catégories, par exemple pour les garçons épileptiques de plus de douze ans, aucun établissement n'a été fondé ou prévu. Il est à souhaiter que l'État fasse, le plus tôt possible, l'inventaire des institutions existantes, prévoie le développement, la multiplication et l'implantation de celles qui s'imposent, tout cela de façon rationnelle et économique. Un plan d'ensemble est indispensable. On devra parfois concentrer dans un seul établissement tel ou tel type d'enseignement spécialisé, parfois grouper dans une même école garçons et filles, catholiques et protestants, enfants de langue française et enfants de langue anglaise — règle de conduite déjà en usage dans certaines maisons. Dans les cas de handicaps rares les mêmes raisons d'économie, de bon sens et de saine administration obligeront de grouper les enfants selon la langue plutôt que selon la religion, en pourvoyant toutefois à l'enseignement de chacun dans sa religion, en accord avec le désir exprimé par les parents ou par ceux qui ont la charge de l'enfant.

III

Les structures proposées

Niveau provincial: une seule direction pédagogique

511. Nous avons recommandé, dans le premier volume de notre rapport, « le rattachement au ministère de l'Éducation des services pédagogiques relevant des autres ministères »[9]. À notre avis, en effet, « les milliers d'enfants en institutions sous la tutelle du ministère de la Famille et du Bien-être social ont le droit d'être instruits selon les normes générales; ils pourraient alors passer facilement d'un type d'institution à un autre »[10]. Nous avons proposé que le ministère de l'Éducation comporte un service de l'enseignement aux enfants exceptionnels, service qui aurait la responsabilité pédagogique de l'enseignement aux exceptionnels, qu'il s'agisse de l'enseignement dans des classes ou écoles spéciales sous la juridiction d'une commission scolaire, qu'il s'agisse d'écoles privées ou semi-privées subventionnées par l'État, ou qu'il s'agisse d'écoles dépendant du ministère de la Famille et du Bien-être social: écoles pour délinquants, écoles pour déficients et autres.

Rôle du ministère de la Santé

512. Seuls les exceptionnels non-éducables, dans les établissements du ministère de la Santé, n'auront pas à être rattachés aux services pédagogiques du ministère de l'Éducation. Certains non-éducables le sont de façon permanente (comme les idiots); d'autres ne le sont

(9) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Vol. 1, recommandation 5, p. 102.

(10) Idem, page 93, par. 154.

que temporairement (les psychotiques) et ne relèvent du ministère de la Santé qu'aussi longtemps que leur handicap persiste. Les déficients mentaux semi-éducables reçus en internat dépendent actuellement du ministère de la Santé; l'aspect pédagogique de leur éducation pourrait relever du ministère de l'Éducation.

513. Une étroite collaboration s'impose entre le ministère de la Famille et du Bien-être social et le ministère de l'Éducation, dans le domaine de l'enfance exceptionnelle. Tout ce qui concerne le plan d'ensemble pour l'éducation aux exceptionnels, la répartition des établissements, leur emplacement et leur construction devrait être décidé conjointement par les services compétents de chacun des deux ministères.

Elaboration du plan d'ensemble

514. Une fois établi le plan d'ensemble, il reviendrait au ministère de l'Éducation de coordonner les activités pédagogiques des établissements publics et privés s'occupant de l'enseignement aux exceptionnels, de pourvoir à la surveillance de l'enseignement offert dans ces établissements, d'assurer le recrutement du personnel requis en faisant connaître aux universités et centres d'études universitaires le nombre des enseignants nécessaires pour chacune des catégories d'exceptionnels. Le ministère devrait aussi renseigner les parents et le public sur les problèmes de l'enfance exceptionnelle et sur les services existants. Ces fonctions relèvent du secteur de l'enseignement aux exceptionnels, dans le service des études de la division de l'enseignement, selon les structures proposées dans le premier volume de notre rapport. Dans les structures adoptées pour le ministère de l'Éducation, ces fonctions doivent relever du service de l'organisation scolaire.

Fonctions propres du ministère de l'Éducation:

a) au niveau de l'organisation scolaire

515. Il serait utile qu'un représentant de l'enseignement aux exceptionnels fasse partie du service des programmes; il aurait pour mission de voir à établir des programmes communs pour tous les exceptionnels d'une même catégorie; ces programmes devraient s'écarter le moins possible des programmes ordinaires de l'enseignement aux divers niveaux, afin de faciliter l'intégration des exceptionnels soit dans des classes ordinaires, soit dans la société. Ce service devrait établir l'inventaire des recherches en cours sur l'enseignement aux exceptionnels, coordonner ces recherches, susciter celles qui s'imposent. Il devrait aussi s'assurer que la formation des enseignants des niveaux pré-scolaire, élémentaire et secondaire comporte une initiation au dépistage des enfants exceptionnels.

b) au niveau des programmes

516. Les fonctions que nous venons de décrire devraient être exercées sous l'autorité d'une même personne, afin que la coordination en soit bien assurée. Il serait utile de nommer, au ministère

c) sous juridiction d'un directeur provincial de cet enseignement

de l'Éducation, un directeur provincial de l'enseignement aux ex- ceptionnels; il ferait partie de la Direction de l'organisation sco- laire du ministère de l'Éducation, correspondant au service de études proposé dans le premier volume de notre Rapport, mais i jouerait en même temps, dans la Direction des programmes, l rôle dont nous avons parlé.

d) comité consultatif provincial

517. L'extrême diversité des enseignements aux exceptionnels, l complexité des services requis rendent indispensable la créatio d'un comité consultatif provincial destiné à assister le directeur d l'enseignement aux exceptionnels, à le renseigner sur les problème de ce secteur, à lui fournir les suggestions utiles. Ce comité s composerait d: spécialistes de l'enseignement aux diverses caté gories d'exceptionnels, d'un représentant de la direction de l planification du ministère de l'Éducation, d'un représentant d ministère de la Famille et du Bien-être social et d'un représentan du ministère de la Santé.

Rôle des commissions scolaires locales

518. Nous avons parlé plus haut de la loi donnant juridictio aux commissions scolaires régionales plutôt qu'aux commission scolaires locales en tout ce qui concerne l'enseignement aux excep tionnels. Il nous semble cependant que les commissions locale peuvent et doivent s'occuper des enfants exceptionnels dont l handicap est un simple retard pédagogique. La subdivision de classes nombreuses en rythmes d'apprentissage, et l'addition d'un année de rattrapage après la 3e année, contribueront grandement diminuer le nombre des retardés pédagogiques et aideront les com missions locales à s'acquitter de leurs responsabilités envers le enfants moins doués.

Rôle des commissions scolaires régionales: a) dépistage

519. Quant aux services requérant une organisation plus com plexe, l'économie et le bon sens obligent à les mettre sous la juridic tion des commissions scolaires régionales. Ainsi c'est d'elles qu relèverait le dépistage des enfants exceptionnels, mais elles auraient le concours des ministères de l'Éducation et de la Santé, l premier dépistage pouvant souvent se faire au moment de la visit de l'infirmière des unités sanitaires, à la campagne, ou par l'inter médiaire des services de santé, en milieu urbain; la commissio scolaire prendrait ensuite les mesures nécessaires pour assure l'instruction et faciliter le traitement des enfants ainsi dépistés.

b) responsabilité éducative: i. assumée directement

520. Les commissions scolaires régionales devront assumer leu part de responsabilité dans l'éducation des exceptionnels comm dans celle des autres enfants, et cela jusqu'à la fin du secondaire. Elles peuvent le faire directement, en organisant elles-mêmes le services éducatifs requis dès qu'elles peuvent constituer un ou plu sieurs groupes suffisants de retardés mentaux éducables, de handi-

:apés physiques, de mésadaptés affectifs et pédagogiques. Dans :ertains cas, la collaboration entre plusieurs commissions scolaires régionales sera utile; il faudra, au besoin, grouper tous les enfants souffrant de handicaps comparables dans un même établissement, et parfois sans égard à l'appartenance confessionnelle; on devra :ependant assurer la formation morale et religieuse conformément au désir des parents ou des personnes qui ont charge de l'enfant.

ii. assumée indirectement

521. Même lorsqu'il sera nécessaire de placer un enfant éducable dans un établissement qui n'est pas situé sur le territoire dépendant d'une régionale, la commission scolaire régionale devra quand même :ontinuer d'en assumer la responsabilité, et cela jusqu'à la fin du :ours secondaire; après le dépistage, elle se chargera d'acheminer l'enfant vers l'établissement qui lui convient et défraiera pour lui le coût des études d'un enfant ordinaire; nous reparlerons plus tard de ce problème, dans la partie traitant des finances scolaires.

c) comité consultatif régional

522. Nous avons recommandé la création de conseils régionaux de l'éducation; ces conseils devraient comporter, nous semble-t-il, un :omité consultatif de l'enfance exceptionnelle. L'insuffisance actuelle des ressources communautaires en matière d'enseignement aux exceptionnels appelle des mesures urgentes et une considérable organisation d'ensemble; par ailleurs, on doit répondre aux besoins de plusieurs catégories parfois très différentes d'exceptionnels. L'organisation du dépistage, la nécessité d'éveiller l'opinion publique à ces problèmes et les multiples exigences de l'enseignement aux exceptionnels devraient pousser les commissions scolaires régionales à chercher l'appui des parents d'enfants exceptionnels et l'aide de toutes les personnes de bonne volonté, pour former le comité consultatif régional qui comprendrait aussi des spécialistes et des éducateurs expérimentés dans ces problèmes.

d) commission de l'enseignement élémentaire

523. Nous n'avons pas cru opportun dans le premier volume de notre rapport de proposer la formation d'une Commission de l'enfance exceptionnelle au Conseil supérieur de l'éducation. Nous croyons d'une part que c'est sur le plan régional qu'il est impérieux d'éveiller l'intérêt de la population et surtout de trouver des solutions pour combler les lacunes existantes ou pour apporter les améliorations nécessaires; d'où la recommandation du paragraphe précédent. D'autre part, l'éducation de l'enfance exceptionnelle doit être conçue le plus possible en fonction et dans le cadre de l'enseignement général, pour éviter d'en faire un système d'éducation marginal. Aussi devrait-on trouver au sein de la Commission de l'enseignement élémentaire quelqu'un qui puisse à l'occasion rappeler aux autres membres les problèmes de l'enfance exceptionnelle, leur interpréter les requêtes venant de ce secteur, proposer l'étude de questions particulières touchant l'enseignement aux ex-

ceptionnels. C'est pourquoi nous recommandons qu'au moins un spécialiste de l'enfance exceptionnelle siège à la Commission de l'enseignement élémentaire.

Conclusion et recommandations

524. Le secteur de l'enfance exceptionnelle doit être organisé sans retard sur une base provinciale et selon un plan d'ensemble rationnel, en tenant compte des responsabilités qui ressortissent aux parents, aux commissions scolaires, aux organismes privés, au ministère de la Famille et du Bien-être social, au ministère de la Santé et au ministère de l'Éducation. Seul l'État peut vraiment assurer une coordination et un financement efficaces de l'enseignement aux exceptionnels. C'est dans cette perspective que nous faisons les recommandations qui suivent.

(181) **Nous recommandons que le ministère de l'Education ait une autorité pédagogique sur l'éducation de tous les enfants exceptionnels, qu'il détermine les normes pour les établissements destinés à ces enfants, mais que les enfants gardables et non-éducables placés en institution relèvent à tous points de vue du ministère de la Santé.**

(182) **Nous recommandons qu'on assure à tout enfant handicapé possédant une intelligence normale ou supérieure une éducation complète de même niveau que celle qu'on offre aux autres élèves, mais tenant compte du handicap dont souffre cet enfant.**

(183) **Nous recommandons que les commissions scolaires régionales aient l'obligation de pourvoir à l'éducation des enfants exceptionnels de leur territoire, jusqu'à la fin du secondaire, soit dans des établissements dépendant d'elles, soit, à la suite d'une entente, dans des établissements d'une autre commission scolaire régionale, dans des établissements privés ou dans des établissements relevant directement de l'Etat.**

(181) **Nous recommandons que la commission scolaire régionale soit tenue d'organiser les services éducatifs requis, dès qu'elle peut constituer des groupes suffisants de retardés mentaux éducables, de handicapés physiques, de mésadaptés affectifs et pédagogiques; et qu'elle soit autorisée, pour s'acquitter de cet engagement, à mettre sur pied ces services ou une partie de ces services conjointement avec une ou plusieurs autres commissions scolaires régionales, et cela sans égard à l'appartenance confessionnelle, mais en assurant cependant la formation morale ou**

religieuse de l'enfant conformément au désir des parents ou des personnes qui ont charge de l'enfant.

(185) Nous recommandons que la commission scolaire régionale soit tenue d'assurer le dépistage des enfants exceptionnels, de faciliter le traitement clinique de ceux qui en ont besoin, de favoriser le placement de ceux qui ont terminé leurs études ainsi que leur adaptation initiale au travail.

(186) Nous recommandons que le ministère de la Santé voie à ce que les infirmières des services urbains de santé et des unités sanitaires de la province signalent à la commission scolaire régionale les enfants handicapés d'âge pré-scolaire ou les handicapés d'âge scolaire ne recevant aucune instruction.

(187) Nous recommandons qu'advenant la création de conseils régionaux de l'éducation, chacun de ces conseils constitue un comité consultatif de l'enfance exceptionnelle, composé de spécialistes et de personnes s'intéressant à ce problème.

(188) Nous recommandons la nomination d'un directeur provincial de l'enseignement aux exceptionnels, dans le service de l'organisation scolaire du ministère de l'Education.

(189) Nous recommandons que le ministre de l'Education crée un comité consultatif provincial pour assister le directeur de l'enseignement aux exceptionnels.

(190) Nous recommandons que le Conseil supérieur de l'Education nomme au moins un spécialiste de l'enfance exceptionnelle à la Commission de l'enseignement élémentaire.

(191) Nous recommandons que les fonctions du directeur de l'enseignement aux exceptionnels soient les suivantes :

a) établir, en collaboration avec les autorités compétentes du ministère de la Famille et du Bien-être social, un plan provincial de développement de l'enseignement aux exceptionnels;

b) coordonner les activités des divers organismes s'occupant de cet enseignement;

c) faire connaître aux universités le nombre d'enseignants requis pour l'enseignement aux diverses catégories d'exceptionnels;

d) renseigner les parents et le public sur les pro-
blèmes de l'enfance exceptionnelle.

(192) Nous recommandons que le directeur de l'enseigne-
ment aux exceptionnels ait, en collaboration avec la
Direction des programmes, les fonctions suivantes :

a) préparer les programmes d'études appropriés
aux besoins particuliers des diverses catégories
d'exceptionnels, mais en s'écartant le moins pos-
sible des programmes d'études ordinaires;

b) pourvoir à la surveillance de l'enseignement aux
exceptionnels dans toutes les écoles publiques ou
privées;

c) s'assurer que la formation des enseignants des
niveaux pré-scolaire, élémentaire et secondaire
comporte une initiation au dépistage des enfants
exceptionnels;

d) faire l'inventaire des recherches en cours sur
l'enseignement aux exceptionnels, coordonner ces
recherches et susciter celles qui s'imposent.

SUITE ET FIN

DE CETTE TROISIÈME PARTIE

DANS LE

TROISIÈME VOLUME

LES RECOMMANDATIONS SUR LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE

(1) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation encourage la formation d'institutrices spécialisées en éducation pré-scolaire et prenne à cette fin des mesures d'urgence.

(2) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation continue à encourager par des subventions spéciales les commissions scolaires qui ouvrent des classes ou des écoles maternelles, dans l'esprit de l'article 6 de l'actuelle « Loi des subventions aux commissions scolaires ».

(3) Nous recommandons que des efforts soutenus soient faits pour développer graduellement un réseau d'écoles maternelles publiques de bonne qualité, mixtes, gratuites, à l'intention des enfants de cinq ans d'abord, et, dans une seconde étape, à l'intention des enfants de quatre ans; nous recommandons que des subventions spéciales soient accordées aux régions et aux quartiers de ville défavorisés, là où la maternelle est particulièrement nécessaire pour remédier aux insuffisances de la famille en ce qui concerne le développement des enfants.

(4) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation étudie les différents moyens d'assurer une éducation pré-scolaire aux enfants des milieux ruraux.

(5) Nous recommandons que, dans la mesure où l'on peut disposer d'institutrices spécialisées, la loi oblige toute commission scolaire à ouvrir une classe maternelle lorsque assez de parents le réclament pour constituer deux classes de 20 enfants.

(6) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation établisse des critères d'admission et de groupement pour les enfants de la maternelle.

(7) Nous recommandons qu'une autorisation du ministère de l'Éducation soit requise pour le maintien ou la création de toute école ou classe maternelle publique ou privée, autorisation résultant de la conformité à des normes établies par le service de l'éducation pré-scolaire.

(8) Nous recommandons que le service de l'éducation pré-scolaire du ministère de l'Éducation constitue des équipes de conseillères pédagogiques spécialisées chargées de veiller à la qualité de cet enseignement et d'encourager les familles à s'y intéresser.

(9) Nous recommandons que des écoles ou classes maternelles privées ou publiques de caractère véritablement expérimental puissent bénéficier de subventions spéciales temporaires.

(10) Nous recommandons que des classes maternelles de type spécial soient ouvertes pour accueillir les enfants qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent être acceptés dans la classe maternelle régulière : enfants arriérés, physiquement handicapés, etc.

L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

(11) Nous recommandons que l'organisation de l'enseignement élémentaire soit conçue selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active.

(12) Nous recommandons que les instituteurs soient préparés de façon plus complète et plus immédiate à un enseignement conforme à l'esprit, aux principes et aux techniques de l'école active.

(13) Nous recommandons que le programme d'études de l'enseignement élémentaire se présente au maître, non pas comme un catalogue précis, mais comme un cadre qui lui laisse beaucoup de latitude.

(14) Nous recommandons que le programme d'études de l'école élémentaire repose sur les quatre principes suivants :

a) l'enfant a besoin d'un enseignement concret et d'une activité créatrice;

b) l'école élémentaire doit tenir compte des différences individuelles;

c) l'école élémentaire doit donner aux enfants une formation intellectuelle et des habitudes de travail qui les préparent à l'enseignement secondaire;

d) l'école élémentaire doit favoriser l'adaptation de l'enfant aux conditions de la vie moderne.

(15) Nous recommandons que l'école élémentaire n'admette aucun enfant qui n'a pas atteint l'âge de six ans au début de l'année scolaire.

(16) Nous recommandons que le cours élémentaire ait une durée de six ans et qu'il se divise en deux cycles égaux.

(17) Nous recommandons que le premier cycle de l'élémentaire soit consacré surtout à l'apprentissage des techniques de base : lecture, écriture, calcul, moyens d'expression, et aux éléments de formation civique, morale et religieuse.

18) Nous recommandons qu'à la fin du premier cycle on organise une année de rattrapage pour les élèves qui en ont besoin.

19) Nous recommandons que le deuxième cycle de l'élémentaire donne à l'écolier une initiation sérieuse aux méthodes de travail personnel et de travail en équipe et lui permette l'exploration systématique de son milieu.

20) Nous recommandons que la distribution des élèves dans chacun des cycles du cours élémentaire se fasse en fonction des rythmes et qu'elle soit assez souple pour assurer une progression continue de tous les élèves.

21) Nous recommandons que les professeurs de chaque cycle de l'élémentaire se constituent en équipes et se répartissent les élèves indépendamment de l'âge et du degré, en fonction des rythmes d'apprentissage, des aptitudes et des besoins de chaque enfant.

22) Nous recommandons que le programme d'études de l'élémentaire propose des agencements favorables à l'enseignement de certaines matières par doses intensives et aux moments psychologiques les plus favorables.

23) Nous recommandons que l'école élémentaire offre aux élèves doués un enseignement plus riche et plus approfondi plutôt qu'un enseignement accéléré, de sorte que, normalement, les élèves ne se présentent pas à l'enseignement secondaire avant l'âge de douze ans.

24) Nous recommandons que l'école élémentaire ne garde pas d'élèves pendant plus de sept ans, l'enseignement secondaire portant la responsabilité de recevoir tous les élèves de l'école élémentaire et de diversifier ses cours pour répondre aux besoins de chacun.

25) Nous recommandons que le calendrier et l'horaire de l'école élémentaire soient conçus en fonction de la capacité physique et intellectuelle des enfants et qu'on reprenne dans la province l'expérience française du mi-temps pédagogique et sportif.

26) Nous recommandons que congés et vacances soient utilisés, au besoin, pour la récupération scolaire.

27) Nous recommandons le rétablissement du coenseignement à l'école élémentaire.

28) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et les associations d'éducateurs reprennent l'étude du problème du service du maître, en se plaçant dans la perspective des exigences de l'école active.

(29) Nous recommandons que des conseillers pédagogiques assistent les maîtres des écoles élémentaires pour l'enseignement des principales matières et que l'éducation physique et les travaux manuels soient confiés à des spécialistes.

(30) Nous recommandons que des directives précises soient formulées pour libérer l'école d'obligations étrangères à ses fonctions propres, qui réduisent le temps de l'enseignement.

(31) Nous recommandons que la Direction de l'équipement du ministère de l'Éducation et les commissions scolaires construisent et aménagent les écoles élémentaires en fonction des exigences des méthodes actives.

(32) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation entreprenne une évaluation des manuels scolaires en usage dans les écoles élémentaires.

(33) Nous recommandons qu'on limite au strict nécessaire les contrôles du rendement des instituteurs.

(34) Nous recommandons qu'on réduise le plus possible le poids des examens et qu'un régime d'auto-examens soit établi pour les écoles élémentaires, sous l'autorité d'un conseil pédagogique régional.

(35) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation lance une campagne pour initier les principaux d'écoles et les enseignants aux principes et aux techniques scientifiques de l'examen scolaire.

(36) Nous recommandons que la discipline de l'école élémentaire soit conçue de façon à développer l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité chez les élèves.

(37) Nous recommandons que, de préférence aux actuels cours de perfectionnement, on organise à l'intention des maîtres de l'enseignement élémentaire des sessions intensives, des stages, des journées d'études destinés à les familiariser tous avec les principes et les techniques de l'école active.

(38) Nous recommandons qu'on facilite l'accès de l'université aux enseignants qui, sans répondre à toutes les exigences régulières d'admission, désirent se perfectionner.

(39) Nous recommandons que les instituteurs soient étroitement associés à l'élaboration et à l'exécution des plans du ministère pour le recyclage du personnel enseignant.

(40) Nous recommandons que la réforme de l'enseignement élémentaire s'effectue par étapes prudentes mais fermes.

(41) Nous recommandons que le ministère et les associations d'enseignants organisent des stages de quelques mois dans divers

pays, particulièrement en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en France et aux États-Unis, à l'intention des maîtres susceptibles de prendre ensuite en main des écoles-pilotes appliquant les méthodes actives d'enseignement.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

42) Nous recommandons que le cours secondaire dure cinq ans et s'étende de la 7e à la 11e année inclusivement.

43) Nous recommandons que le cours secondaire se divise en deux cycles : l'un de deux ans (7e, 8e) qui sera surtout celui de la formation générale, l'autre de trois ans (9e, 10e, 11e) qui permettra un commencement d'orientation particulière des études.

44) Nous recommandons que l'école secondaire comporte une classe préparatoire à l'intention des élèves âgés de 13 ans ou qui ont déjà fait six ou sept ans d'élémentaire, mais qui n'ont pas la préparation suffisante pour entrer en septième année.

45) Nous recommandons que l'enseignement secondaire soit conçu en fonction de deux objectifs : une formation générale commune et une orientation plus ou moins poussée, selon les besoins particuliers.

46) Nous recommandons que l'enseignement secondaire s'organise dans des écoles polyvalentes, offrant une diversité de cours et de services correspondant à la diversité des talents, des goûts et des besoins des jeunes de 12 à 16 ou 17 ans.

47) Nous recommandons que tous les jeunes de 15 à 18 ans soient astreints à une scolarité au moins à temps partiel, en suivant des cours soit le jour, soit le soir.

48) Nous recommandons qu'on étudie avec les employeurs et les syndicats ouvriers la possibilité de faire donner aux jeunes travailleurs de moins de 18 ans une scolarité partielle, soit de jour, soit du soir.

49) Nous recommandons que, pour acquérir une formation de base complète, tous les élèves de l'école secondaire soient tenus de suivre certains cours dans chacun des quatre principaux domaines du savoir : langues, sciences, arts, technique.

50) Nous recommandons qu'il y ait à l'école secondaire deux catégories de cours : des cours obligatoires et des cours-options.

(51) Nous recommandons que l'école secondaire offre aux élève divers types de cours : cours ralenti, cours régulier et cour d'enrichissement et qu'il soit possible aux élèves de suivr des cours à un niveau dans une certaine matière et à u autre niveau dans une autre matière, selon leurs aptitude leurs difficultés ou leur préparation particulières.

(52) Nous recommandons que l'enseignement secondaire vise développer chez les élèves des habitudes de travail personn et de conduite autonome.

(53) Nous recommandons que l'enseignement donné à l'école s condaire soit centré sur la bibliothèque.

(54) Nous recommandons que le cours secondaire soit couronn par un « diplôme d'études secondaires ».

(55) Nous recommandons, comme étude préliminaire à la réform de l'horaire scolaire de l'enseignement secondaire, qu'un évaluation soit faite de la capacité de travail intellectuel d l'étudiant de ce niveau.

(56) Nous recommandons que l'année scolaire de l'enseignemer secondaire compte 200 jours de classe.

(57) Nous recommandons que les écoles secondaires soien ouvertes durant l'été aux élèves qui ont besoin de rattrapag et à ceux qui désirent se livrer à des travaux personnels o à des loisirs culturels.

(58) Nous recommandons que des formules variées de coéducatio soient rétablies dans l'enseignement secondaire dans tou les cas où c'est nécessaire pour produire les effectifs requi par la diversité des cours et des services, ou comme conditio de rentabilité.

(59) Nous recommandons que des contacts, des échanges et un collaboration étroite s'établissent entre le personnel et le élèves des écoles secondaires d'une même localité qui cont nueraient à grouper séparément filles et garçons.

(60) Nous recommandons que les professeurs enseignant un même matière dans une école secondaire se groupent en un équipe sous la direction d'un coordonnateur.

(61) Nous recommandons que tous les professeurs d'une écol secondaire qui ont les aptitudes requises soient chargés d conseiller chacun une vingtaine d'élèves et de les suivr quant à la marche générale de leurs études et quant au problèmes particuliers de leur formation.

(62) Nous recommandons que l'enseignement secondaire utilis davantage les techniques audio-visuelles.

(63) Nous recommandons que les écoles secondaires soient équipées d'une bibliothèque, d'un laboratoire de langues, d'un laboratoire de sciences, d'un gymnase, d'un atelier de travaux manuels, d'un atelier d'arts, de salles de réunions.

(64) Nous recommandons que soit organisé un système d'accréditation des établissements d'enseignement secondaire.

(65) Nous recommandons que la discipline de l'école secondaire se définisse surtout en fonction de l'organisation du travail intellectuel et en vue de laisser à l'élève de l'initiative et des responsabilités personnelles.

(66) Nous recommandons que dans chaque école secondaire soit constitué un Conseil des étudiants auquel on reconnaisse des attributions précises.

(67) Nous recommandons la régionalisation de l'enseignement secondaire requise pour constituer des écoles polyvalentes de 1,000 à 1,200 élèves.

(68) Nous recommandons l'instauration d'une collaboration très étroite entre les établissements privés et l'enseignement secondaire public.

(69) Nous recommandons l'intégration au programme de l'enseignement secondaire public du programme de l'enseignement familial ne dépassant pas le niveau de la 11e année.

(70) Nous recommandons que tous les enseignements se situant entre la 7e et la 11e année inclusivement relèvent des commissions scolaires régionales.

(71) Nous recommandons que les directeurs généraux des écoles des commissions scolaires régionales aient autorité sur tout le personnel des divers services.

(72) Nous recommandons que les directeurs généraux des écoles des commissions scolaires régionales aient droit de regard sur l'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires relevant des commissions scolaires locales constituant la commission scolaire régionale.

(73) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec tous les intéressés, entreprenne les études nécessaires pour la définition du service normal d'enseignement du professeur du secondaire, de même que les études nécessaires pour la définition précise de la fonction de principal d'école.

(74) Nous recommandons que les universités entreprennent des recherches sur la capacité de travail scolaire de l'élève du cours secondaire.

(75) Nous recommandons comme idéal à poursuivre que tous les professeurs de l'enseignement secondaire soient un jour titulaires d'une licence (16e année d'études).

(76) Nous recommandons que le brevet A, le « Class I Certificate » ou le baccalauréat ès arts auquel s'ajouterait une formation pédagogique soient établis comme exigences minima pour l'organisation immédiate de l'enseignement secondaire (15e année d'études).

(77) Nous recommandons que des programmes d'urgence soient organisés pour permettre aux professeurs insuffisamment préparés, actuellement en fonction dans l'enseignement secondaire, de se rapprocher rapidement des exigences minima.

(78) Nous recommandons que chaque principal d'école soit tenu de s'entourer d'un Conseil des maîtres qui collaborera à l'organisation pédagogique, administrative et disciplinaire de l'établissement.

(79) Nous recommandons que, à côté de chaque commission scolaire régionale, s'établisse un Conseil régional de l'éducation, composé sur le modèle du Conseil supérieur de l'éducation et jouant un rôle semblable au niveau de la région.

(80) Nous recommandons que les directeurs généraux des écoles des commissions scolaires régionales soient tenus de s'entourer d'un Conseil pédagogique composé des principaux des institutions d'enseignement de la région et des directeurs des services.

(81) Nous recommandons que l'opportunité d'établir le coenseignement dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire fasse l'objet d'un examen sérieux à la lumière des facteurs moraux, pédagogiques et économiques en cause.

L'ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNEL

(82) Nous recommandons que l'État favorise la scolarisation du plus grand nombre d'étudiants jusqu'à la 13e année d'études inclusivement et adopte les mesures nécessaires pour donner à ces jeunes adultes un enseignement approprié et de haute qualité.

(83) Nous recommandons qu'à cette fin soit établi un niveau d'études complet en lui-même, d'une durée de deux années après la 11e année, qui soit nettement distinct à la fois du cours secondaire et de l'enseignement supérieur.

(84) Nous recommandons que ce cours soit l'étape préparatoire nécessaire aux études supérieures pour ceux qui s'y destinent et, pour les autres, une phase terminale de formation générale et de formation professionnelle préparant directement à la vie.

(85) Nous recommandons que ce cours d'études porte le nom d'enseignement pré-universitaire et professionnel pour marquer son caractère polyvalent, et que les établissements où il se donnera portent le nom d'instituts.

(86) Nous recommandons que le programme des études pré-universitaires et professionnelles soit très souple, basé sur une grande variété de cours.

(87) Nous recommandons que le programme de chaque étudiant comporte des cours communs, des cours de spécialité, des cours complémentaires à la spécialité, dans une proportion d'environ un tiers pour chaque catégorie.

(88) Nous recommandons que tous les étudiants qui se destinent aux études supérieures fassent au moins deux années d'études à l'institut pré-universitaire et professionnel avant d'être admis à l'université.

(89) Nous recommandons que les étudiants puissent aisément compléter durant l'été ou par une troisième année un programme de cours qu'ils désirent suivre pour parfaire leur formation ou pour être admis à l'enseignement supérieur.

(90) Nous recommandons que les universités abandonnent le plus tôt possible tout enseignement général et professionnel à ce niveau.

(91) Nous recommandons que les institutions qui dispensent présentement un enseignement supérieur à la 11e année — universités, collèges classiques, instituts de technologie, écoles d'arts et de musique, écoles normales, instituts familiaux, collèges privés et autres écoles professionnelles, — soient appelés à collaborer à la création des instituts par le regroupement de leur personnel enseignant, de leurs immeubles et de leur équipement scolaire.

(92) Nous recommandons que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'État mais constituant un

organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot.

(93) Nous recommandons que la corporation soit formée de membres nommés par le ministre de l'Éducation suivant des listes fournies par des groupements ou organismes locaux intéressés, tels que les établissements d'enseignement susceptibles de collaborer à l'institut, les associations de professeurs intéressés, les associations de parents, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, des représentants de l'industrie, du commerce et des unions ouvrières de la région, l'institution d'enseignement supérieur la plus rapprochée.

(94) Nous recommandons que la corporation ne compte pas plus de douze membres, nommés pour un mandat de cinq ans renouvelable une seule fois.

(95) Nous recommandons que les corporations des instituts aient comme première fonction de dresser l'inventaire des ressources d'enseignement à ce niveau dans la région et de réaliser la mise en commun de ces ressources.

(96) Nous recommandons que les corporations des instituts aient comme seconde fonction de planifier et d'organiser de véritables campus en vue d'y opérer le plus rapidement possible le regroupement de tous les étudiants des 12e et 13e années.

(97) Nous recommandons que des maisons d'étudiants soient prévues pour que la distance géographique ne constitue pour personne un obstacle à la fréquentation de l'institut.

(98) Nous recommandons qu'un institut ne compte pas moins de 1,500 étudiants, pour être en mesure d'offrir l'enseignement le plus diversifié et de la meilleure qualité possible.

(99) Nous recommandons que la direction pédagogique de l'institut soit confiée à un principal, secondé par deux ou trois assistant-principaux, des chefs de départements et des professeurs élus par leurs collègues.

(100) Nous recommandons que l'on associe de diverses manières à la direction et à la bonne marche de l'institut les représentants des étudiants.

(101) Nous recommandons que la direction de l'enseignement préuniversitaire et professionnel se situe dans le ministère de l'Éducation.

(102) Nous recommandons que la Direction des programmes et des examens du ministère de l'Éducation assume la respon-

sabilité pédagogique de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et s'assure à cette fin les conseils et la collaboration d'universitaires et de spécialistes.

(103) Nous recommandons que la Direction de l'organisation scolaire, en collaboration avec la Direction de la planification, prépare une carte des instituts de la province et qu'elle apporte toute l'assistance nécessaire aux corporations pour l'aménagement et l'organisation des instituts.

(104) Nous recommandons que la commission de l'enseignement technique et professionnel du Conseil supérieur de l'éducation soit transformée pour constituer la commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel.

(105) Nous recommandons que la commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel soit nommée par le Conseil supérieur de l'éducation après consultation des corporations et associations de professeurs des instituts, et après consultation des universités et du monde du travail pour lesquels préparent les instituts.

(106) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation établisse les normes et les critères pour l'admission des élèves, laissant à chaque institut le soin de les appliquer en tenant compte des particularités de la région et avec la collaboration de conseillers du ministère.

(107) Nous recommandons qu'au terme de leurs cours, les étudiants se voient décerner un diplôme officiel accordé par le ministère de l'Éducation.

(108) Nous recommandons que la Direction des programmes et des examens prévoie en vue de ce diplôme un système d'épreuves qui évite le « bachotage » et qu'on étudie à cette fin la possibilité d'établir un régime d'accréditation des instituts d'après des critères précis et reconnus.

(109) Nous recommandons que les instituts offrent un enseignement du soir aux adultes désireux de poursuivre les études de ce niveau et collaborent activement aux initiatives de culture populaire qui feront appel à leur concours.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(110) Nous recommandons que l'on définisse l'enseignement supérieur comme l'ensemble des études qui se situent au-delà du diplôme de 13e année.

(111) Nous recommandons que, pour établir un système ordonné d'études universitaires, le premier grade décerné par toutes les universités du Québec requière au moins trois années d'études ou six semestres complets après le diplôme de 13e année et au plus quatre années ou huit semestres complets, le second, une ou deux années supplémentaires d'études et de recherches, le troisième, au moins trois années d'études et de recherches après le premier grade.

(112) Nous recommandons que dans toutes les universités de langue française et de langue anglaise du Québec, l'obtention des grades de même niveau dans une même discipline requière des études de même durée, et que la durée de ces études soit fixée par le ministère de l'Education, après consultation de la direction des universités de la province et du Conseil supérieur de l'éducation.

(113) Nous recommandons que dans les universités de langue française le premier grade universitaire s'appelle « licence », le deuxième, « diplôme d'études supérieures », le troisième, « doctorat » et que dans les universités de langue anglaise les grades universitaires correspondants soient ceux de « Bachelor », de « Master », de « Doctor ».

(114) Nous recommandons que les universités n'admettent que des étudiants qui ont obtenu le diplôme de 13e année ou l'équivalent.

(115) Nous recommandons que les facultés qui exigent présentement le baccalauréat ou le grade de « Bachelor » pour l'admission des étudiants revisent leurs critères de façon à admettre désormais les étudiants après le diplôme de 13e année et qu'aucune université ni aucune faculté ne soit autorisée à imposer de propédeutique.

(116) Nous recommandons que, lorsqu'il y a lieu, les lois des corporations professionnelles soient amendées en conformité de ces critères d'admission.

(117) Nous recommandons que la licence et le grade de « Bachelor » couronnent des études spécialisées et que le diplôme porte mention de la discipline choisie et puisse être considéré comme un diplôme de fin d'études universitaires.

(118) Nous recommandons de ne pas créer prochainement de nouvelles universités à charte non limitée.

(119) Nous recommandons de créer des universités à charte limitée et des centres d'études universitaires pour accueillir tous les effectifs étudiants prévus pour les prochaines années et pour favoriser la décentralisation des études supérieures.

(120) Nous recommandons qu'une université à charte limitée soit un établissement :

— autorisé à donner l'enseignement du premier grade universitaire et à décerner lui-même ce diplôme;

— desservant un bassin de population suffisant pour lui assurer au moins deux mille étudiants;

— disposant pour chaque département d'un personnel enseignant dont au moins un tiers est titulaire du doctorat ou de l'équivalent, les autres professeurs étant en rédaction de thèse;

— bénéficiant d'une bibliothèque et de laboratoires appropriés.

(121) Nous recommandons qu'un centre d'études universitaires soit un établissement :

— rattaché à une université-mère;

— assurant à au moins mille étudiants l'enseignement de la première ou des deux premières années de licence ou du grade de « Bachelor » dans un nombre suffisant de disciplines de base et dans les sciences de l'éducation;

— possédant un personnel enseignant de qualité comparable à celui d'une université à charte limitée.

(122) Nous recommandons que la commission de l'enseignement supérieur nomme, pour chaque nouvelle université à charte limitée, un comité d'organisation composé de professeurs d'université et de personnes qui connaissent l'administration et la direction d'une université, chargé pour une période limitée d'environ cinq ans de conseiller la nouvelle université dans la nomination du recteur et des autres dirigeants, la rédaction de la charte, le choix des professeurs, la préparation des programmes, les projets de construction, l'équipement des locaux.

(123) Nous recommandons que l'université-mère constitue pour chaque centre d'études universitaires un comité d'organisation formé de professeurs de l'université-mère et d'autres universités et de personnes versées dans l'administration d'un établissement universitaire, avec mission de conseiller et stimuler le centre durant sa période de développement.

(124) Nous recommandons que tout nouvel établissement universitaire soit constitué en corporation par une loi réservant à l'État la nomination d'au moins la majorité des membres du conseil d'administration mais reconnaissant à des groupe-

ments d'enseignants ou de personnes intéressées à divers titres à l'enseignement le droit de proposer à l'État la nomination de personnes de leur choix.

(125) Nous recommandons qu'au moins une université à charte limitée de langue française soit immédiatement créée à Montréal par le regroupement de ressources déjà existantes et l'adjonction de nouvelles, dans le cadre d'une corporation de caractère public telle que nous l'avons décrite précédemment.

(126) Nous recommandons qu'une université à charte limitée soit formée du regroupement des ressources de Loyola College, Marianopolis College, Thomas More Institute, St. Joseph Teachers College pour constituer une corporation régie par un conseil d'administration nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la proposition des établissements et des groupements anglo-catholiques intéressés.

(127) Nous recommandons que l'on crée, de la façon déjà indiquée, un centre d'études universitaires pour la Mauricie et la région de Nicolet, un autre pour le Saguenay et le Lac St-Jean, un autre pour le Bas Saint-Laurent et la Gaspésie.

(128) Nous recommandons que la commission de l'enseignement supérieur, conjointement avec la Direction de la planification du ministère de l'Éducation, suive de près l'évolution de l'enseignement supérieur dans les prochaines années afin de décider de l'opportunité de créer de nouveaux centres d'études universitaires dans d'autres régions, de constituer des universités à charte limitée à partir des centres d'études universitaires qui se seront développés et qui répondront aux normes établies, de créer de nouvelles universités à charte non limitée.

(129) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et la commission de l'enseignement supérieur prévoient la création d'un centre universitaire de sciences appliquées qui, en étroite collaboration avec les universités, prépare une partie des cadres nécessaires à l'industrie, aux services publics, à l'administration, à l'enseignement et aux affaires.

(130) Nous recommandons que les universités et le ministère de l'Éducation prennent toutes les mesures nécessaires pour assurer le développement et le progrès des études supérieures au-delà de la licence et du grade de « Bachelor ».

(131) Nous recommandons qu'à cette fin la recherche soit reconnue partie intégrante de l'activité universitaire et que les moyens soient pris pour en assurer le développement.

(132) Nous recommandons qu'au moins pour les prochaines années, les trois grandes universités, l'Université Laval, l'Université McGill et l'Université de Montréal soient seules à développer leurs programmes d'études supérieures au-delà de la licence et du grade de « Bachelor », et que les autres universités déjà existantes soient invitées à limiter l'exercice de leurs droits et à concentrer leurs efforts sur l'enseignement qu'elles assurent déjà pour le premier grade universitaire.

(133) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation crée un Conseil provincial de la recherche chargé de coordonner et de subventionner la recherche dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur.

(134) Nous recommandons qu'un programme d'enrichessement des bibliothèques universitaires soit immédiatement mis en oeuvre, qu'un budget plus important soit alloué pour l'achat de volumes et de revues et pour l'amélioration des services offerts aux étudiants et aux professeurs, que des plans de mise en commun et de collaboration entre bibliothèques universitaires soient fortement encouragés.

(135) Nous recommandons qu'un mode rationnel et uniforme d'admission des étudiants soit établi pour tous les établissements d'enseignement supérieur de la province.

(136) Nous recommandons que chaque établissement d'enseignement supérieur assure aux étudiants qui en ont besoin les services de conseillers en orientation.

(137) Nous recommandons que les établissements d'enseignement supérieur développent un système équilibré de cours magistraux et de travaux de groupes et qu'ils offrent à cette fin, de concert avec le ministère de l'Éducation, des bourses aux étudiants avancés pour qu'ils agissent comme moniteurs, démonstrateurs, répétiteurs auprès des étudiants de la licence ou du grade de « Bachelor » dans les cours, les séminaires, les laboratoires, les travaux pratiques.

(138) Nous recommandons que les établissements d'enseignement supérieur et le ministère de l'Éducation prennent toutes les mesures nécessaires pour former le plus grand nombre possible de futurs professeurs d'université, en particulier par le développement des études avancées, afin de parer à la grave pénurie de professeurs qualifiés qui menace l'enseignement supérieur.

(139) Nous recommandons que les universités soient dotées d'un nombre suffisant de bourses qu'elles attribueraient elles-mêmes à leurs candidats aux grades supérieurs.

(140) Nous recommandons aux universités d'innover et d'expérimenter dans l'enseignement supérieur qu'elles sont appelées à offrir à des adultes et dans leur contribution à la culture populaire.

(141) Nous recommandons qu'on cherche par tous les moyens à briser le cloisonnement entre les facultés et les départements et qu'on donne le plus de souplesse possible à la structure des facultés pour permettre des programmes d'études composés de cours ou groupes de cours donnés dans deux ou plusieurs facultés ou départements.

(142) Nous recommandons que les chartes et statuts des universités existantes soient revisés pour donner à l'administration des institutions un caractère plus démocratique et mieux adapté aux exigences contemporaines, en ce qui concerne en particulier la composition et les pouvoirs du conseil d'administration et du conseil pédagogique, la nomination et les fonctions de la direction, et que ces revisions se fassent après consultation des professeurs et des étudiants.

(143) Nous recommandons que les chartes et les statuts des universités existantes soient amendés pour associer davantage les professeurs aux décisions administratives et pédagogiques, permettre à certains d'entre eux de siéger au conseil d'administration et au comité du budget, et rendre obligatoire la consultation du corps professoral pour la nomination des nouveaux professeurs et des membres de la direction.

(144) Nous recommandons que les chartes et les statuts des universités soient amendés pour associer davantage les étudiants aux décisions administratives et pédagogiques qui les concernent de près.

(145) Nous recommandons que la charte de l'Université de Montréal soit amendée pour intégrer à cette institution, à titre de facultés ou écoles constituantes, l'École Polytechnique, l'École des Hautes Études Commerciales, l'École d'Optométrie et l'École de Médecine vétérinaire.

(146) Nous recommandons que l'Université de Montréal procède à la désaffiliation de ses différents instituts de pédagogie et s'acquitte dans le cadre d'une nouvelle faculté ou école constituante de sa responsabilité pour la formation des maîtres, en recrutant le personnel enseignant nécessaire soit dans les écoles désaffiliées soit ailleurs.

(147) Nous recommandons que les démarches nécessaires soient entreprises pour que les facultés de philosophie des univer-

sités pontificales n'aient plus à être administrées en fonction du droit canonique.

(148) Nous recommandons que l'année universitaire se compose de deux semestres d'au moins quinze semaines de cours chacun et que l'on étudie le système de l'année universitaire de douze mois.

(149) Nous recommandons que le Comité des recteurs et des principaux récemment constitué devienne permanent et étende son travail à tous les aspects du développement universitaire, y compris l'étude des budgets des universités avant leur présentation à l'État.

(150) Nous recommandons la création d'un Office pour le développement de l'enseignement supérieur, entité juridique autonome dont la principale fonction sera de faire des recommandations à l'État sur le montant des subventions à accorder aux établissements d'enseignement supérieur.

LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

(151) Nous recommandons que la formation des maîtres relève de l'enseignement supérieur.

(152) Nous recommandons que la 13e année soit la condition d'admission dans les centres universitaires de formation des maîtres.

(153) Nous recommandons que les diplômes universitaires requis pour l'enseignement pré-scolaire et élémentaire soient l'un des deux suivants :

a) le certificat d'aptitude à l'enseignement pré-scolaire ou élémentaire, obtenu soit après une 14e année d'études pédagogiques et pratiques, soit après l'équivalent d'une année de formation pédagogique, subséquente ou concurrente à une licence spécialisée;

b) la licence d'enseignement élémentaire obtenue après un cours de trois ans comportant environ 25% à 30% de formation pédagogique et 70% à 75% de spécialisation.

(154) Nous recommandons que la 2e année de la licence d'enseignement donne droit à un diplôme de spécialiste dans la discipline étudiée au cours de cette année.

(155) Nous recommandons que les diplômes universitaires requis pour l'enseignement secondaire soient l'un des suivants :

a) le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire obtenu après une année de formation pédagogique, subséquente ou concurrente à une licence spécialisée;

b) la licence d'enseignement secondaire obtenue après un cours de trois ans comportant de 25% à 30% de formation pédagogique et de 70% à 75% de spécialisation dans une ou deux disciplines du cours secondaire.

(156) Nous recommandons que les diplômes universitaires requis pour l'enseignement pré-universitaire et professionnel soient l'un des suivants:

a) le Diplôme d'études supérieures;

b) la licence spécialisée, la licence d'enseignement secondaire ou la licence d'enseignement technique pourvu que s'y ajoute la scolarité du diplôme d'études supérieures déjà faite ou en voie de se faire.

(157) Nous recommandons qu'une formation pédagogique équivalente à un semestre complet s'ajoute au diplôme requis pour l'enseignement pré-universitaire et professionnel, si celui-ci ne la comporte pas déjà.

(158) Nous recommandons que l'on accorde une grande importance à l'organisation des stages (d'au moins un mois pour chaque année d'études) pendant la préparation des certificats d'aptitude à l'enseignement, des licences d'enseignement à tous les niveaux, des licences spécialisées et même des Diplômes d'études supérieures préparatoires à l'enseignement pré-universitaire et professionnel.

(159) Nous recommandons que les grandes universités soient les seules à décerner le Diplôme d'études supérieures et le doctorat dans les différentes sciences de l'éducation.

(160) Nous recommandons que les facultés des sciences de l'éducation organisent les programmes des certificats d'aptitude à l'enseignement, des licences d'enseignement et des licences en sciences de l'éducation.

(161) Nous recommandons que les universités soient seules chargées :

a) de former les psychologues, les orienteurs, les travailleurs sociaux scolaires et les professeurs d'éducation physique;

b) de préparer le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire accompagnant une licence spécialisée.

(162) Nous recommandons que les centres d'études universitaires organisent :

a) les programmes des certificats d'aptitude à l'enseignement élémentaire et à l'enseignement pré-scolaire;

b) les programmes des licences d'enseignement.

(163) Nous recommandons que la certification des maîtres soit confiée à un comité du ministère où seront représentés, outre le ministère, les centres de formation pédagogique et les associations professionnelles de maîtres; que ce comité soit chargé :

— d'examiner la façon dont les centres de formation s'acquittent de leur tâche;

— de donner la certification provisoire aux maîtres diplômés des centres de formation;

— d'accorder la certification permanente sur recommandation des inspecteurs régionaux et des conseils locaux;

— d'étudier les cas spéciaux soumis à leur attention et de retarder parfois d'un an la certification permanente;

— d'étudier les demandes de suspension ou d'annulation du certificat permanent d'un maître et de faire rapport au ministre.

(164) Nous recommandons que certaines écoles normales supérieures spécialisées, comme l'École normale technique, soient affiliées à l'université et travaillent en collaboration étroite avec la faculté des sciences de l'éducation et les autres facultés en cause.

(165) Nous recommandons que les besoins en maîtres soient établis au ministère aussi rigoureusement que possible pour assurer au moins le nombre minimum de places dans les centres de formation.

(166) Nous recommandons qu'on organise un système d'équivalence et des cours de formation pédagogique destinés à attirer dans l'enseignement des spécialistes des arts et des techniques et des diplômés d'université déjà engagés dans une carrière; qu'au besoin on soumette les candidats à un examen.

(167) Nous recommandons que la période de probation des jeunes maîtres soit consacrée à l'apprentissage dirigé de l'enseignement et à des sessions intensives d'études pendant l'été.

(168) Nous recommandons que les maîtres en exercice soient invités à participer à de courtes sessions s'adressant aux professeurs d'une même discipline ou d'un même niveau d'études afin d'améliorer l'enseignement sur des points précis.

(169) Nous recommandons que l'on favorise des séjours à l'étranger pour les cadres supérieurs et moyens du système d'ensei-

gnement, les professeurs de langues vivantes, de géographie et d'histoire; que les professeurs contribuent partiellement aux frais de ces voyages.

(170) Nous recommandons que des équivalences soient établies entre les diplômes actuels et les exigences proposées; que des programmes d'urgence accessibles et bien appropriés à leurs besoins soient offerts aux maîtres qui doivent améliorer leur qualification.

(171) Nous recommandons que s'organisent d'urgence des cours de spécialisation pour préparer un plus grand nombre d'assistants dans certains services pédagogiques mal équipés : orientation, bibliothèque, service social.

(172) Nous recommandons que l'on favorise par des bourses et des congés d'études offerts par le ministère, en collaboration avec les commissions scolaires, le perfectionnement et le recyclage des maîtres qui ne possèdent pas le premier grade universitaire.

L'ÉDUCATION PERMANENTE

(173) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation mette sur pied un service de l'éducation permanente qui aura pour rôle :

a) d'élaborer les programmes d'études;

b) de guider les organisateurs de l'éducation permanente dans les secteurs que le service n'organise pas lui-même;

c) d'organiser à l'échelle de la province, en collaboration avec les commissions scolaires, avec les instituts, avec les centres d'études universitaires et avec les universités, des cours pour les adultes qui seront diffusés par correspondance, par la radio ou par la télévision;

d) d'aider les organisations de loisirs à caractère éducatif et culturel.

(174) Nous recommandons qu'un directeur de l'éducation permanente soit nommé au ministère de l'Éducation et que ce directeur soit assisté des divers comités consultatifs susceptibles de l'aider dans l'organisation des programmes et des cours.

(175) Nous recommandons que la responsabilité de l'éducation permanente aux niveaux de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire soit confiée aux commissions scolaires régionales.

(176) Nous recommandons que la responsabilité de l'éducation permanente au niveau de l'enseignement pré-universitaire et professionnel soit confiée aux instituts.

(177) Nous recommandons que les écoles de métiers spécialisées assurent leurs services aux adultes qui en auront besoin.

(178) Nous recommandons que la responsabilité de l'éducation permanente au niveau de l'enseignement supérieur soit confiée aux universités et aux centres d'études universitaires.

(179) Nous recommandons que les commissions scolaires et les instituts mettent à la disposition des adultes qui en auront besoin les services de leurs conseillers en orientation.

(180) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les universités :

a) entreprenne un inventaire complet des organismes existants dans la province pour l'enseignement aux adultes et pour l'organisation de loisirs éducatifs et culturels;

b) entreprenne ou subventionne les recherches nécessaires pour l'élaboration d'une pédagogie de l'éducation permanente;

c) organise des cours pour la formation d'un personnel enseignant adapté aux exigences particulières de l'éducation permanente;

d) encourage, aide et coordonne l'initiative privée dans le domaine de l'éducation permanente.

L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE

(181) Nous recommandons que le ministère de l'Éducation ait une autorité pédagogique sur l'éducation de tous les enfants exceptionnels, qu'il détermine les normes pour les établissements destinés à ces enfants, mais que les enfants gardables et non-éducables placés en institution relèvent à tous points de vue du ministère de la Santé.

(182) Nous recommandons qu'on assure à tout enfant handicapé possédant une intelligence normale ou supérieure une éducation complète de même niveau que celle qu'on offre aux autres élèves, mais tenant compte du handicap dont souffre cet enfant.

(183) Nous recommandons que les commissions scolaires régionales aient l'obligation de pourvoir à l'éducation des enfants excep-

tionnels de leur territoire, jusqu'à la fin du secondaire, soit dans des établissements dépendant d'elles, soit, à la suite d'une entente, dans des établissements d'une autre commission scolaire régionale, dans des établissements privés ou dans des établissements relevant directement de l'État.

(184) Nous recommandons que la commission scolaire régionale soit tenue d'organiser les services éducatifs requis, dès qu'elle peut constituer des groupes suffisants de retardés mentaux éducables, de handicapés physiques, de mésadaptés affectifs et pédagogiques; et qu'elle soit autorisée, pour s'acquitter de cet engagement, à mettre sur pied ces services ou une partie de ces services conjointement avec une ou plusieurs autres commissions scolaires régionales, et cela sans égard à l'appartenance confessionnelle, mais en assurant cependant la formation morale ou religieuse de l'enfant conformément au désir des parents ou des personnes qui ont charge de l'enfant.

(185) Nous recommandons que la commission scolaire régionale soit tenue d'assurer le dépistage des enfants exceptionnels, de faciliter le traitement clinique de ceux qui en ont besoin, de favoriser le placement de ceux qui ont terminé leurs études ainsi que leur adaptation initiale au travail.

(186) Nous recommandons que le ministère de la Santé voie à ce que les infirmières des services urbains de santé et des unités sanitaires de la province signalent à la commission scolaire régionale les enfants handicapés d'âge pré-scolaire ou les handicapés d'âge scolaire ne recevant aucune instruction.

(187) Nous recommandons qu'advenant la création de conseils régionaux de l'éducation, chacun de ces conseils forme un comité consultatif de l'enfance exceptionnelle, composé de spécialistes et de personnes s'intéressant à ce problème.

(188) Nous recommandons la nomination d'un directeur provincial de l'enseignement aux exceptionnels, dans le service de l'organisation scolaire du ministère de l'Éducation.

(189) Nous recommandons que le ministre de l'Éducation crée un comité consultatif provincial pour assister le directeur de l'enseignement aux exceptionnels.

(190) Nous recommandons que le Conseil supérieur de l'éducation nomme au moins un spécialiste de l'enfance exceptionnelle à la commission de l'enseignement élémentaire.

(191) Nous recommandons que les fonctions du directeur de l'enseignement aux exceptionnels soient les suivantes :

a) établir, en collaboration avec les autorités compétentes du ministère de la Famille et du Bien-être social, un plan provincial de développement de l'enseignement aux exceptionnels;

b) coordonner les activités des divers organismes s'occupant de cet enseignement;

c) faire connaître aux universités le nombre d'enseignants requis pour l'enseignement aux diverses catégories d'exceptionnels;

d) renseigner les parents et le public sur les problèmes de l'enfance exceptionnelle.

(192) Nous recommandons que le directeur de l'enseignement aux exceptionnels ait, en collaboration avec la Direction des programmes, les fonctions suivantes :

a) préparer les programmes d'études appropriés aux besoins particuliers des diverses catégories d'exceptionnels, mais en s'écartant le moins possible des programmes d'études ordinaires;

b) pourvoir à la surveillance de l'enseignement aux exceptionnels dans toutes les écoles publiques ou privées;

c) s'assurer que la formation des enseignants des niveaux pré-scolaire, élémentaire et secondaire comporte une initiation au dépistage des enfants exceptionnels;

d) faire l'inventaire des recherches en cours sur l'enseignement aux exceptionnels, coordonner ces recherches et susciter celles qui s'imposent.

ANNEXE

PRÉVISIONS DE POPULATION SCOLAIRE

Jacques Henripin

Octobre 1964

Les prévisions de population scolaire contenues dans le rapport soumis en 1962[1], étaient basées sur des structures de l'enseignement que les auteurs, à cette époque, avaient été forcés de supposer. Sur bien des points, la structure d'ensemble finalement adoptée par la Commission n'est pas très éloignée de celle que nous avions supposée. Il y a cependant des ajustements importants à faire[2]. Il ne faut pas se dissimuler le caractère quelque peu hasardeux d'une telle entreprise : raccorder l'évolution des effectifs scolaires passés à ceux d'une nouvelle structure constitue une série d'opérations pleines d'embûches et pour lesquelles, à défaut de probabilités assez sûres, on doit se contenter d'adopter l'une des hypothèses plausibles.

Ce travail comporte deux étapes principales : a) établir un point d'arrivée, c'est-à-dire déterminer, pour chacun des secteurs adoptés, le taux de scolarisation correspondant à la pleine scolarisation; b) raccorder l'évolution passée à cette situation idéale et en déduire les taux de scolarisation futurs.

La première partie de cette étude sera consacrée à la justification des hypothèses qui ont servi à établir le taux de la pleine scolarisation. Dans la deuxième partie, on essaiera de raccorder l'évolution récente aux prévisions pour les prochaines années,

(1) Jacques HENRIPIN et Yves MARTIN, *Perspectives d'accroissement de la population de la province de Québec et de ses régions et prévision des effectifs scolaires, 1961-1981*, rapport soumis à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Québec, 1963.

(2) Les prévisions présentées ici sont basées sur les structures que propose la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Il reste cependant certaines interprétations de détail qui en diffèrent : nous parlons de redoublement alors que la Commission propose un système éliminant à peu près tout redoublement; nous faisons passer les élèves de l'élémentaire au cours d'initiation au travail dès l'âge de 13 ans, alors que la Commission recommande que les élèves ne soient admis dans ces cours qu'après deux années de secondaire.

ce qui permettra d'obtenir les taux probables de scolarisation future. Enfin, ces taux seront appliqués à la population future afin d'en déduire les effectifs scolaires réels.

I

Caractéristiques de la pleine scolarisation

Il y a quelque abus dans l'emploi de l'expression « pleine scolarisation ». Nous voulons désigner par là la situation qui serait caractérisée par le fait que tous les élèves s'orientent de façon à tirer le meilleur parti possible de leurs aptitudes. On peut penser qu'une telle situation ne sera jamais absolument stable: l'évolution technique, pédagogique et sociale entraînera toujours des ajustements; et même si l'on connaissait de façon parfaite la répartition des aptitudes dans une population de même que les taux de scolarisation qui y correspondent, il n'est pas certain que l'orientation effective des élèves correspondrait à cet idéal.

Quoiqu'il en soit, nous supposerons qu'il existe un état de pleine scolarisation et que cet état peut être chiffré. Cela veut dire que nous allons adopter une hypothèse sur la répartition des enfants en fonction du niveau d'études qu'ils peuvent atteindre. À cette répartition, on associera des durées d'études pour chaque secteur, et l'on tiendra compte des années redoublées. Ces trois éléments fondamentaux fourniront des taux de scolarisation idéaux ou finals, pour chaque secteur. Voici comment ces divers éléments se combinent, pour chacun des secteurs d'enseignement proposés :

1. **Enseignement élémentaire.** Tous les enfants font ces études, qui durent six ans. C'est l'hypothèse qui avait été faite pour les premières prévisions. Il faut cependant tenir compte du fait que les enfants de 13 ans et plus qui n'ont pas achevé ces études seront orientés vers un cours d'initiation au travail, ce qui réduira un peu les taux de scolarisation qui ont été adoptés dans la première version de notre rapport.

2. **Initiation au travail.** Il se peut que cet enseignement se fasse dans les mêmes institutions que celles où se donnera l'enseignement secondaire du premier cycle. Nous avons cependant pensé qu'il était opportun de l'isoler, pour des fins de calcul. Nous supposerons que 25% des effectifs de chaque génération suivront un tel cours pendant deux ans et que ces élèves ne redoubleront pas leurs classes[1]. Il en résulte évidemment un taux de scolarisation de 25%, appliqué à deux générations (13 et 14 ans).

(1) Le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel supposait une proportion de 33.7%. Ce chiffre a été jugé trop élevé par la Commission, c'est pourquoi nous l'avons réduit à 25%.

3. **Secondaire (métiers compris).** Le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel supposait que 33% des enfants s'orientaient vers un cours de métiers. Si l'on y ajoute les 9% qui ont été enlevés à l'initiation au travail, on obtient 42%. Il était en outre admis que le quart des élèves de l'initiation au travail pouvaient être réorientés dans ce secteur, ce qui fait au total 48%. Nous supposerons qu'en moyenne, ces élèves suivront un cours d'une durée de 4.5 ans.

Les élèves qui suivront le cours secondaire de formation générale (5 ans d'études) sont ceux qui se dirigeront ou bien vers le secteur technologique, ou bien vers l'enseignement pré-universitaire. Nous supposerons, comme dans le rapport sur l'enseignement technique, que ce sera le cas de 33% des effectifs de chaque génération. La durée de ces études est de 5 ans.

L'ensemble du secondaire (à l'exclusion du cours d'initiation au travail), reçoit donc 81% des effectifs de chaque génération. La durée moyenne des études serait de 4.7 ans.

4. **Enseignement pré-universitaire et professionnel.** L'enseignement à ce niveau (après le secondaire) comprend deux groupes d'élèves; les étudiants du pré-universitaire, recevant une formation générale et qui accéderont à l'université; b) les étudiants de l'enseignement professionnel, destinés à devenir des techniciens qualifiés et qui, normalement, termineront leurs études à ce niveau.

a) *Enseignement pré-universitaire.* D'après l'hypothèse retenue pour les universités (voir plus loin), 20% des effectifs de chaque génération devraient *entrer* à l'université. De ces 20%, 5% viendraient des enseignements technologiques (enseignement professionnel) tandis que 15% viendraient de l'enseignement pré-universitaire. Pour tenir compte des éliminations au cours de ces études, on peut évaluer à 17.5%, en moyenne, la fraction des adolescents qui fréquenteront les institutions de ce secteur, pendant deux ans.

b) *Enseignement professionnel (ou technologique).* En suivant toujours les indications du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, nous supposerons ici que, en outre, 28% des adolescents suivent cet enseignement, pendant une période moyenne de trois ans.

5. **Universités.** Dans le rapport principal, nous avons supposé qu'une fraction maximale de 12.5% des individus d'une génération quelconque s'inscrivaient à l'université[4]. Ce maximum est manifestement calculé trop étroitement. Si l'on se rapporte aux critères

(4) Ce taux devient 10%, lorsqu'on l'applique à un groupe d'âges de cinq ans. En fait, il suppose qu'un peu plus de 12.5% commencent des études universitaires et qu'un peu moins les terminent.

retenus par le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, on peut estimer de la façon suivante la fraction des individus d'une génération qui accèdent à l'université:

a) 11.5% terminent la 13e année des études générales;

b) 25% de ceux qui ont terminé le cours technologique ou professionnel passent à l'université[5]; comme 22.2% des individus font ces études, on peut estimer à 5.54% la fraction que représentent ceux qui, après leurs études technologiques, vont à l'université;

c) au total, environ 17% des individus d'une génération accéderont à l'université.

Admettons donc que 17% des individus de chaque génération entrent à l'université. Il serait sans doute peu réaliste de supposer que tous termineront leurs études universitaires. Il s'agit de savoir combien d'étudiants, sur 1,000 inscrits en 1ère année, sont inscrits en 2e, en 3e, etc.

Une analyse des inscriptions à l'Université de Montréal de 1960-61 à 1962-63 nous a conduit à adopter les valeurs suivantes :

1ère année	.....	1,000
2e "	.....	765
3e "	.....	680
4e " et plus	.....	985
	Total:	3,430

Cela signifie que si 1,000 étudiants s'inscrivent en 1ère année, on en trouve 3,430 dans l'ensemble des années. Dans ce calcul, nous avons attribué à la 4e année les étudiants inscrits en 5e et plus. On peut en conclure que si la fraction de ceux qui s'inscrivent à l'université est de 17%, on trouve, à un moment donné, à l'université, un nombre d'étudiants égal à 14.6% (17% x 3,430/4,000) des effectifs de quatre générations (celles qui correspondent, par exemple, aux individus entre 19 et 22 ans). Voilà une première évaluation du taux maximum de fréquentation universitaire.

Ce taux est très inférieur à ce que prévoit M. Sheffield[6] pour 1970-71. Les inscriptions prévues par cet auteur pour 1970-71 sont de 226,600 pour la population masculine. Si on les rapporte à la population de 18 à 21 ans, elles correspondent à un taux de 30%. Cette différence s'explique par le fait que près de la moitié des étudiants dont parle M. Sheffield sont des étudiants qui font des études non universitaires, dans les structures sur lesquelles nous nous appuyons. Examinons cela à l'aide des données de l'année 1960-61. Il y avait, cette année-là, 114,000 étudiants à l' « université ». Ce chiffre, utilisé par Sheffield, est celui du Bureau fédéral

(5) *Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, tome II, p. 16.
(6) Edward F. SHEFFIELD, *Inscription aux universités et collèges canadiens jusqu'en 1970-1971 (prévisions faites en 1961)*, Ottawa, Fondation des universités canadiennes, 1962.

de la statistique[7]. Que représente-t-il? Examinons séparément les universités françaises du Québec et les autres:

a) *Universités françaises du Québec:* elles comptent, d'après le B.F.S., en 1960-61, 26,289 inscriptions[8]. Or, d'après la définition que nous avons adoptée (voir notre Rapport, p. 117-118), il n'y avait, cette année-là, que 10,635 étudiants vraiment « universitaires ».

b) *Autres universités canadiennes:* elles comptent, en 1960-61, 87,711 inscriptions. Mais attention: il faut bien voir que les universités de langue anglaise comptent, parmi leurs effectifs, des étudiants qui n'y seraient pas si la structure de l'enseignement anglais prévoyait des études secondaires et pré-universitaires d'une durée de sept ans au lieu de quatre ou cinq. Quelle fraction de ces étudiants seraient au pré-universitaire dans une pareille structure? Cela n'est pas facile à déterminer, mais l'évaluation suivante n'est peut-être pas loin de la vérité. Nous supposons que les étudiants inscrits en première et deuxième année de « college » font des études qui, pour la plus grande partie du moins, correspondent au niveau pré-universitaire (12e et 13e années). Or, ces deux premières années de « college » constituent une proportion importante des étudiants des universités anglaises. À l'Université McGill, en 1961-62, ces deux années comptaient 40% des étudiants[9] de toute l'université. Si cette proportion devait être soustraite des 87,711 étudiants des universités de langue anglaise, il ne resterait plus alors que 52,627 étudiants dans les universités de langue anglaise pour 1960-61.

On arrive ainsi au résultat suivant: au lieu des 114,000 inscriptions, en 1960-61, on n'en a plus que 63,262 (52,627 dans les universités de langue anglaise et 10,635 dans les autres). Ce chiffre ne représente que 55% de ces 114,000 inscriptions retenues par le B.F.S. De sorte que le taux de 30% auquel nous aboutissions tout à l'heure, pour 1970-71, devient 30% x 0.55 = 16.5% de la population totale, comme effectifs universitaires.

Un tel taux, basé sur quatre générations (quatre années d'âge) ne représente pas nécessairement un maximum. C'est, sans plus, le résultat du prolongement de la progression (géométrique) passée. Une telle progression ne peut certes se maintenir indéfiniment. Mais jusqu'où faut-il aller? D'après les personnes que nous avons consultées, il n'y a pas de norme certaine qu'on puisse fixer. Les critères que nous avons adoptés plus haut nous ont conduit à un taux de 14.6%. Rappelons que ce taux représente le rapport

(7) B.F.S., *Inscriptions d'automne aux universités et collèges*, 1960, Ottawa, 1961.
(8) Dont 12,272 dans les facultés des arts (collèges classiques).
(9) D'après le rapport de cette Université au Ministère de la Jeunesse.

des inscriptions à l'« université » aux effectifs de quatre années d'âge (19 à 22 ans par exemple).

Cela étant, nous croyons qu'un taux de 17% est une proportion plausible. D'aucuns la trouveront trop généreuse. Mais nous avons cru préférable d'adopter une proportion peut-être un peu forte, plutôt que trop faible. A ce taux de 17% pour l'ensemble du cours universitaire, correspond un taux d'entrée à l'université d'environ 20% (à cause des échecs et éliminations).

6. Remarques. Rappelons que ces évaluations n'ont qu'une valeur d'indication. Elles constituent la base des taux de la scolarisation maxima. Nous avons pensé qu'il serait utile, pour en vérifier la cohérence, aussi bien que pour donner une vue d'ensemble, de les illustrer par un diagramme, qu'on trouvera ci-contre.

Il reste cependant à tenir compte d'un autre facteur. Une telle machine ne fonctionne pas sans anicroches. Il faut en particulier tenir compte des élèves qui redoubleront certaines années. Nous supposerons qu'en moyenne, ce phénomène gonflera les effectifs d'élèves de 15%, sauf pour le cours d'initiation au travail et pour l'université.

Ajoutons encore une remarque, purement technique celle-là. Dans certains cas, le nombre des générations auxquelles on appliquera les taux ne correspond pas au nombre des années d'études. Cette différence nécessite des ajustements.

Le tableau suivant illustre la façon dont ces facteurs sont pris en considération. Pour chaque secteur, on trouve d'abord la proportion des effectifs de chaque génération qui le fréquentent et la durée moyenne des études (colonnes 1 et 2). La colonne 3 indique le nombre de générations ou groupes d'âges qui serviront de base au calcul des taux. La colonne 4 donne le taux de scolarisation qui en découle. On a indiqué dans la colonne 5 le pourcentage dont les taux « théoriques » doivent être majorés pour tenir compte des redoublements. Enfin, on trouvera, dans la colonne 6, les taux de la scolarisation maxima pour chaque secteur.

II

Taux de scolarisation future

Nous venons de fixer des taux de scolarisation maxima. Il s'agit maintenant de faire le raccord entre les taux passés et les taux de la période 1961-1981. Pour plusieurs secteurs, les maxima seront atteints au cours de cette période. La prévision des taux futurs est compliquée par les changements de structure qui sont envisagés. Il sera donc important de préciser à quels éléments du passé se raccorderont les secteurs à envisager dans les structures nouvelles que l'on propose.

Tableau montrant la façon dont les taux de scolarisation maxima seront appliqués

SECTEURS	*Proportion de chaque génération*	*Durée des études*	*Nombre de générations auxquelles les taux sont appliqués*	*Taux théoriques*	*Majoration pour redoublement*	*Taux appliqués*
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
Initiat. au travail	25%	2 ans	2 (13-14 ans)	25%	0	25%
Secondaire	81%	4.7 ans	4 (13-16 ans)	95.2%	15%	109.5%
Pré-universitaire	17.5%	2 ans	2 (17-18 ans)	17.5%	15%	20.1%
Professionnel-Technologique	28%	3 ans	2 (17-18 ans)	42%	15%	48.3%
Université	17%	4 ans	5 (20-24 ans)	13.6%	0	13.6%

Il faudra en outre tenir compte, dans certains cas du moins, des conséquences du raccourcissement des études élémentaires.

Il est également important de noter que les taux de scolarisation, dans la forme sous laquelle ils se présentent, ne représentent pas la proportion des effectifs réels d'une génération qui font les études correspondantes[10].

1. Enseignement élémentaire. Les corrections qui doivent être apportées aux premières prévisions seront faites directement sur les effectifs d'élèves. Il s'agit d'éliminer des calculs de l'élémentaire les élèves âgés de plus de 13 ans puisqu'ils passent au secondaire ou à l'initiation au travail. En 1960-61, ces derniers représentaient 8.5% du nombre des inscriptions pour les catholiques et 6.8% pour les protestants. On peut penser qu'avec la réduction de la durée des études, l'amélioration des maîtres et celle des programmes, ces pourcentages seront réduits à des valeurs voisines de 6% et 4% respectivement.

Nous supposerons en outre que les taux pour les catholiques, entre 1962-1963 et 1970-71, seront un peu plus élevés que nous ne l'avions prévu dans notre premier rapport. Pour 1966-67, en particulier, le taux serait de 101%, compte tenu de l'élimination des élèves de plus de 13 ans.

2. Initiation au travail. Il s'agit d'un secteur nouveau, qui ne sera sans doute pas mis en place partout du premier coup. Nous supposerons que la fréquentation de cet enseignement sera nulle jusqu'en 1965-66 et que les taux de scolarisation atteindraient leur maximum, normalement, en 1971-72. Cependant, il faut tenir compte de l'effet du raccourcissement de l'élémentaire. En étalant cet effet sur six ans, on aurait les taux suivants :

Année	*Taux*	*Année*	*Taux*
1965-66	0	1971-72	30%
1966-67	4%	1972-73	30%
1967-68	8%	1973-74	29%
1968-69	12%	1974-75	28%
1969-70	16%	1975-76	26%
1970-71	25%	1976-77	25%
		dans la suite	25%

(10) Voir le tableau précédent.

3. Secondaire (métiers compris). Ce secteur correspondrait à tous les enseignements qui, actuellement, sont classés dans les degrés 8 à 11: secondaire, classique et technique. En 1961-62, les inscriptions dans ces secteurs, rapportées à la population de 13 à 16 ans (quatre générations), donnent les taux de scolarisation suivants:

garçons catholiques	67%	garçons protestants	103%
filles catholiques	68%	filles protestantes	104%

Le taux maximum serait normalement de 109.5%. Cependant, avec le cumul des générations, il dépassera ce niveau pendant un certain temps. Compte tenu de ce phénomène, voici les taux qu'on obtient en prolongeant les tendances passées. La différence des taux entre les groupes des deux sexes est négligeable et nous ne distinguerons ici que les catholiques et les protestants.

Année	*TAUX %*		*Année*	*TAUX %*	
	Cath.	*Prot.*		*Cath.*	*Prot.*
1962-63	73	108	1972-73	127	127
1963-64	78	110	1973-74	128	128
1964-65	83	110	1974-75	128	128
1965-66	88	110	1975-76	126	126
1966-67	93	110	1976-77	121	121
1967-68	98	110	1977-78	117	117
1968-69	103	110	1978-79	110	110
1969-70	108	112	1979-80	110	110
1970-71	115	115	1980-81	110	110
1971-72	122	122	1981-82	110	110

4. Pré-universitaire. Ces études dureront deux ans. Ce secteur serait fréquenté par les élèves catholiques qui, en ce moment, font des études classiques, pédagogiques, ou complètent dans certaines facultés ou écoles universitaires leur préparation aux études en facultés. Pour les protestants, il s'agit des élèves de 12e année et de ceux qui sont en 1ère et 2e années de « college ». Dans tous les cas, les taux correspondent à deux ans d'études et sont appliqués à deux générations (17-18 ans). Voici ces taux, avec les ajustements nécessaires, en 1961-62:

garçons catholiques	10.3%	garçons protestants	21.6%
filles catholiques	7.0%	filles protestantes	15.6%

Le taux maximum devrait être de 20.1%. Il est donc déjà dépassé par les garçons protestants. Cela doit s'expliquer par le nombre de catholiques fréquentant les universités non catholiques, ou encore par l'attrait qu'exerce l'Université McGill sur les étudiants résidant hors du Québec. Voici les taux futurs, compte tenu, encore une fois, du cumul des générations.

(TAUX EN %)

Année Scolaire	*CATHOLIQUES*		*PROTESTANTS*	
	Garçons	*Filles*	*Garçons*	*Filles*
1962-63	11.1	7.8	22.0	17.8
1963-64	12.0	8.7	22.0	18.8
1964-65	13.0	9.6	22.0	19.6
1965-66	13.9	10.5	22.0	20.0
1966-67	14.8	11.4	22.0	20.0
1967-68	15.7	12.3	22.0	20.0
1968-69	16.6	13.2	22.0	20.0
1969-70	17.5	14.1	22.0	20.0
1970-71	18.4	15.0	22.0	20.0
1971-72	19.3	15.9	22.0	20.0
1972-73	20.2	16.8	22.0	20.0
1973-74	21.2	17.7	22.0	20.0
1974-75	22.4	19.6	24.0	22.0
1975-76	26.0	25.4	28.0	26.0
1976-77	26.0	25.8	28.0	26.0
1977-78	24.0	24.0	26.0	24.0
1978-79	22.0	22.0	24.0	22.0
1979-80	20.0	20.0	22.0	20.0
1980-81	20.0	20.0	22.0	20.0
1981-82	20.0	20.0	22.0	20.0

6. **Professionnel-technologique.** Nous avons groupé ici tout l'enseignement technique au-delà de la 11e année, les écoles d'affaires, l'enseignement familial, certaines écoles des universités françaises

mais de niveau infra-universitaire, et les écoles d'infirmières de langue anglaise. En 1954-55, le taux de scolarisation était de 6.3% ; la progression a été lente et elle s'est ralentie entre 1958 et 1960, de sorte qu'on observe un taux de 9.5% en 1960-61. La prolongation de la tendance linéaire des taux passés ne donne qu'un taux de 23% en 1981-82. Voici les taux qui y correspondent :

Année	*Taux %*	*Année*	*Taux %*
1962-63	11.4	1972-73	17.4
1963-64	12.9	1973-74	18.0
1964-65	12.6	1974-75	21.4
1965-66	13.2	1975-76	23.8
1966-67	13.8	1976-77	24.8
1967-68	14.4	1977-78	25.0
1968-69	15.0	1978-79	24.0
1969-70	15.6	1979-80	22.6
1970-71	16.2	1980-81	22.6
1971-72	16.8	1981-82	23.0

7. **Universités de langue anglaise.** À l'avenir, les inscriptions dans ces universités devraient correspondre aux inscriptions passées, moins celles des deux premières années de «college». Ces dernières représentaient 40% des inscriptions de McGill, en 1960-61 et 1961-62, pour le sexe masculin, et 60% pour le sexe féminin. Compte tenu de cette modification, les taux passés ont été les suivants:

Année	*Sexe masc.*	*Sexe fém.*
1954-55	11.9%	3.2%
1955-56	12.5%	3.4%
1956-57	12.8%	3.5%
1957-58	13.0%	3.8%
1958-59	13.0%	3.9%
1959-60	12.9%	4.2%
1960-61	13.4%	4.5%

Les taux d'étudiants masculins ont presque atteint le maximum de 13.6%. Quant aux taux des effectifs féminins, le prolongement de la tendance passée ne donnerait que 12% environ en 1981-82. On obtient cependant, pour certaines années, des taux plus élevés, à cause du cumul des générations.

Année	TAUX %	
	Sexe masc.	*Sexe fém.*
1961-62	13.6	4.8
1966-67	13.6	6.4
1971-72	13.6	8.3
1976-77	14.2	10.7
1981-82	14.8	13.4

8. **Universités de langue française.** Les taux de scolarisation chez les étudiants masculins, pour l'avenir, sont obtenus en prolongeant la tendance des taux passés. Le taux maximum (13.6% appliqué à cinq générations) serait atteint en principe en 1974-75. Il faut cependant tenir compte du cumul des générations résultant du raccourcissement du secondaire et de l'élémentaire[11].

Pour les effectifs féminins, il a paru inadmissible de prolonger la tendance passée des taux de scolarisation. L'évolution de ceux-ci est fort irrégulière, ce qui embrouille le sens général de la tendance. Nous avons plutôt supposé que les taux futurs croîtraient au même rythme (avec un décalage de trois ans) que ceux du pré-universitaire. Une correction supplémentaire a dû être faite, afin de réduire progressivement la forte différence qu'on observe, en ce moment, entre les inscriptions du pré-universitaire (ou de ce qui en tient lieu) et celles de l'université. Nous avons également tenu compte du cumul des générations. Ce dernier phénomène perturbe de façon assez marquée l'évolution des taux futurs des universités de langue française: nous avons supposé que la réduction des études secondaires et pré-universitaires (de 8 à 7 ans) se ferait sentir à partir de 1968-69 et que la réduction de l'élémentaire à une durée de 6 ans affecterait les inscriptions à l'université à partir de 1977-78. Il en résulte des accroissements de taux de scolarisation assez brusques et c'est pourquoi nous avons cru bon de donner les taux de scolarisation des années 1968-69 et 1978-79.

(11) Le premier effet se produit au cours des années 1968-69 à 1975-76, le second, de 1977-78 à 1986-87.

Année	TAUX %	
	Sexe masc.	*Sexe fém.*
1961-62	7.4	0.97
1966-67	10.2	2.17
1968-69	13.2	3.34
1971-72	14.9	4.59
1976-77	13.6	6.64
1978-79	15.6	9.00
1981-82	15.4	11.10

III

Effectifs scolaires futurs

La prévision des effectifs scolaires futurs résulte de l'application des taux de scolorisation que nous venons d'adopter à la population appropriée. Voici les groupes d'âges qui ont été retenus pour les divers secteurs :

élémentaire	: 6-12 ans	
initiation au travail	: 13-14 ans	
secondaire	: 13-16 ans[12]	
pré-universitaire	: 17-18 ans	
professionnel	: 17-18 ans	
universitaire	: 20-24 ans	jusqu'en 1966; 19-23 ans dans la suite

Sauf pour l'enseignement élémentaire, nous n'avons appliqué les taux de scolarisation qu'à la population prévue d'après l'hypothèse moyenne.

TABLEAU A-1

Effectifs scolaires suivant la religion, enseignement élémentaire, province de Québec, 1960-61 à 1981-82

(NOMBRES EN MILLIERS)

Année Scolaire	*CATHOLIQUES*			*NON-CATHOLIQUES*		
	Hyp. faible	*Hyp. moy.*	*Hyp. forte*	*Hyp. faible*	*Hyp. moy.*	*Hyp. forte*
1960-61	832.3	832.3	832.3	81.5	81.5	81.5
1966-67	853.9	862.3	868.1	72.7	73.0	73.8
1971-72	798.5	822.0	846.5	71.0	73.1	75.4
1976-77	849.0	906.0	962.0	74.2	79.1	84.1
1981-82	909.5	1012.0	1115.0	78.0	86.8	95.6

(12) La durée de ces études dépasse quatre ans, mais nous avons préféré garder un groupe d'âges de quatre générations afin de mieux établir la continuité avec le passé.

TABLEAU A-2

Effectifs scolaires pour les cours d'initiation au travail et pour le secondaire[13] (suivant la religion et le sexe), province de Québec, 1960-61 à 1981-82

(NOMBRES EN MILLIERS)

Année Scolaire	*Initiation au travail*[14]	*SECONDAIRE*			
		Cathol.		*Non-Cathol.*	
		Masc.	*Fem.*	*Masc.*	*Fem.*
1960-61	0.0	122.1	116.8	15.9	15.6
1966-67	9.9	206.0	205.7	21.7	21.1
1971-72[15]	81.1	302.5	295.8	26.6	25.4
1976-77[15]	73.4	325.1	318.5	28.1	26.9
1981-82	80.7	324.8	317.9	27.6	26.3

(13) Le secondaire comprend le cours de formation générale et le cours de métiers.

(14) On peut estimer qu'environ 8% de ces effectifs seront non catholiques.

(15) Les effectifs de cette année sont affectés par le cumul des générations, sauf pour l'initiation au travail en 1976-77.

TABLEAU A-3

Effectifs scolaires des secteurs pré-universitaire (suivant le sexe et la religion) et professionnel, province de Québec, 1960-61 à 1981-82

(NOMBRES EN MILLIERS)

Année Scolaire	*PRE-UNIVERSITAIRE*				*PROFESSIONNEL*
	Cathol.		*Non-Cathol.*		
	Masc.	*Fem.*	*Masc.*	*Fem.*	
1960-61	9.9	5.3	3.3	2.4	16.6
1966-67	14.7	11.7	4.0	3.8	30.4
1971-72	22.3	18.4	4.8	4.2	42.3
1976-77[16]	32.7	32.5	6.4	5.8	68.1
1981-82	27.5	27.4	5.4	4.8	68.7

(16) Les chiffres de cette année sont affectés par le cumul des générations.

TABLEAU A-4

Effectifs scolaires des universités (suivant la langue et le sexe), province de Québec, 1960-61 à 1981-82.

(NOMBRES EN MILLIERS)

Année scolaire	*Langue française*		*Langue anglaise*[18]	
	Masc.	*Fem.*[19]	*Masc.*	*Fem.*
1960-61	10.2	1.2	4.5	1.5
1966-67	19.4	4.2	5.5	2.6
1968-69	27.3[17]	7.2[17]	—	—
1971-72	34.8[17]	11.2[17]	6.7	4.3
1976-77	36.1	17.8	8.3	6.3
1978-79	42.7[17]	24.9[17]	9.7[17]	8.0[17]
1981-82	44.1[17]	32.2[17]	9.6[17]	8.7[17]

(17) Nombres affectés par le cumul des générations.

(18) Rappelons que ces nombres ne tiennent pas compte des inscriptions des deux premières années de « collège ».

(19) Les prévisions des effectifs de sexe féminin pour les universités de langue française sont assez hasardeuses. Les nombres qui apparaissent ici supposent qu'une grande partie du décalage entre les inscriptions du pré-universitaire et de l'universitaire se résorbera. Sans cette hypothèse, les effectifs seraient beaucoup plus faibles :

1966-67 :	3,200	1971-72 :	7,000	1978-79 :	12,000
1968-69 :	5,000	1976-77 :	9,000	1981-82 :	15,100

Les quatre derniers tableaux englobent les élèves et étudiants réguliers de l'ensemble du système d'enseignement. Les étudiants des écoles normales se trouvent désormais compris parmi ceux des universités. Le tableau A-5 résume les résultats contenus dans les tableaux A-1 et A-4.

TABLEAU A-5

Effectifs scolaires (suivant les secteurs), province de Québec, 1960-61 à 1981-82

Année scolaire	*EFFECTIFS SCOLAIRES EN MILLIERS*						
	Élémentaire	*Initiation au travail*	*Secondaire*	*Pré-universitaire*	*Professionnel*	*Universitaire*	*Total*
1960-61	913.8	0.0	270.4	20.9	16.6	17.4	1239.1
1966-67	935.3	9.9	454.5	34.2	30.4	31.7	1496.0
1971-72	895.1	81.1	650.3	49.7	42.3	57.0	1775.5
1976-77	985.1	73.4	698.6	77.4	68.1	68.5	1971.1
1981-82	1098.8	80.7	696.6	65.1	68.7	94.6	2104.5

Les faits suivants sont à noter :

- faible augmentation du secteur élémentaire (20% en 21 ans) ;
- augmentation très rapide de l'initiation au travail entre 1966-67 et 1971-72;
- ralentissement du secondaire entre 1971-72 et 1976-77, après quoi il y a stagnation;
- augmentation rapide du pré-universitaire jusqu'en 1976-77, suivie d'un déclin;
- augmentation continue du secteur universitaire, avec ralentissement, cependant, entre 1971-72 et 1976-77.

On trouvera dans le tableau suivant un indice de croissance des effectifs globaux, de même que des taux globaux de scolarisation pour la population de 5 à 24 ans. Notons que ces effectifs ne comprennent pas les écoliers des classes maternelles.

TABLEAU A-6

Effectifs scolaires totaux (indice de croissance et taux de scolarisation de la population de 5 à 24 ans), province de Québec, 1960-61 à 1981-82

Année scolaire	*Effectifs scolaires totaux (en milliers)*	*Indice*	*Population 5-24 ans (en milliers)*	*Taux de scolarisation globale*
1960-61	1,239.1	100.0	2,050	60.4%
1966-67	1,496.0	120.7	2,342	63.9%
1971-72	1,775.5	143.2	2,628	67.5%
1976-77	1,971.1	159.1	2,902	67.9%
1981-82	2,104.5	169.8	3,197	65.8%

Le taux global passe de 60.4% en 1960-61 à 67.5% en 1971-72, après quoi il reste à peu près stable puis décroît. Cette diminution est due au fait que le taux est exceptionnellement élevé en 1971-72 et en 1976-77, à cause du chevauchement des générations qui résulte du raccourcissement de la durée de certaines études. On a l'impression que, d'après les hypothèses que nous avons posées, le taux maximum global est de l'ordre de 65%. Si nos prévisions sont justes, c'est surtout d'ici 1971 que les efforts les plus considérables devront être faits dans le secteur de l'enseignement du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

Tome II

LES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE

Pages

Composition de la Commission V

Personnel de la Commission VI

Lettre de présentation à son Excellence le Lieutenant-gouverneur en Conseil VII

Avant-propos IX

PREMIÈRE PARTIE

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE I

L'humanisme contemporain et l'éducation 3

1. Tradition et changement. 2. Crise de l'enseignement. 3. Problèmes pédagogiques au Québec.

I. *Pluralisme de la culture* 4

4. L'explosion culturelle. 5. Univers de connaissance: a) les humanités classiques; 6. b) la science expérimentale; 7. c) la connaissance technique; 8. d) la culture de masse. 9. Pluralisme culturel. 10. Pluralisme et division. 11. Pluralisme dans l'enseignement: 1) incohérence du système; 12. 2) hiérarchie des enseignements et des maîtres; 13. 3) sélection socio-économique des élèves. 14. Responsabilité de l'enseignement.

II. *Les objectifs de l'enseignement* 11

15. Un nouvel humanisme. 16. Faux problème. 17. La spécialisation dans l'enseignement. 18. Pluralité de l'humanisme. 19. La culture générale pour tous. 20. Le respect de l'intelligence. 21. La formation sociale.

III. *Les apports de la pédagogie moderne* 14

22. Les progrès de l'enseignement. 23. Un enseignement centré sur l'enfant. 24. Tronc commun et institutions polyvalentes. 25. Une éducation ouverte sur le monde. 26. Une pédagogie communautaire. 27. Santé physique et mentale. 28. La préparation des maîtres.

IV. *Conclusion* 18

29. Emergence d'une tradition intellectuelle. 30. Orientations nouvelles.

CHAPITRE II

Structures proposées 21

I. *Le problème des structures scolaires* 21

31. Problème aujourd'hui mondial. 32. Dans le Québec : A. les structures traditionnelles; a) pour l'ensemble du système scolaire : i. secteurs protestant et catholique anglais; 33. ii. secteur catholique de langue française; 34. iii. confusions; 35. b) pour l'enseignement technique. 36. B. Evolution récente (côté catholique) : a) coordination partielle du secondaire; 37. b) jonction du secondaire public et de l'universitaire; 38. c) les collèges classiques et le « college » anglo-saxon; 39. d) entraînement professionnel et années préparatoires dans les universités; 40. e) coordination des écoles normales et de l'université; 41. f) structures de l'enseignement technique. 42. Etapes vers une clarification des structures. 43. Eléments en cause dans la rénovation des structures : a) coordination; 44. b) diversité des aptitudes; 45. c) un nouvel humanisme; 46. d) préparation à la vie; 47. e) besoins de la société; 48. f) nécessités démographiques; 49. g) orientation; 50. h) le personnel enseignant. 51. Conclusion.

II. *La durée totale des études* 34

52. Introduction. 53. Prolongement des études. 54. Durée minimale obligatoire : a) adoption, prolongement; 55. b) dans notre province. 56. Durée maximale : enseignement supérieur et universitaire. 57. Durée totale des études aux divers niveaux : a) problème de justice sociale; 58. b) problème économique et financier; 59. c) problème démographique; 60. d) problème psychologique; 61. e) problème culturel. 62. L'âge d'entrée à l'université, élément déterminant. 63. Recherche d'un équilibre, solution proposée.

III. *Continuité et jonction de l'élémentaire au secondaire* 39

64. Introduction. 65. L'élémentaire et le secondaire — leur évolution. 66. Fondements psychologiques de ces étapes scolaires. 67. Nécessité d'une continuité pédagogique entre l'élémentaire et le secondaire. 68. Avantages et inconvénients de cette division. 69. Nécessité de revaloriser l'élémentaire. 70. Coordination pédagogique et nécessités pratiques. 71. Structures proposées pour l'élémentaire : a) durée; 72. b) rythmes, promotion automatique; 73. c) deux cycles, une année de rattrapage.

IV. *Structures de l'enseignement au niveau secondaire et place des enseignements techniques* 46

74. Introduction. 75. Nécessité de diversifier le secondaire. 76. Nécessité d'y intégrer le technique. 77. Formation générale, formation avec une dominante. 78. Nécessité d'une orientation scolaire prudente. 79. Erreurs à éviter : a) orientation prématurée; 80. b) orientation irréversible. 81. Les structures du secondaire et l'orientation : a) système des sections; 82. b) système des options : i. caractère général; 83. ii. modalités diverses. 84. Avantages du système d'options : a) fin des voies hiérarchisées; 85. b) orientation progressive; 86. c) élargissement culturel; 87. d) intégration du technique : i. l'initiation au travail; 88. ii. formation de métier, intégrée au secondaire; 89. iii. initiation technique pour tous. 90. Technique et technologie. 91. Fonctionnement du système d'options : a) 7e et 8e années; 92. b) 9e à 11e année. 93. Réponse à des craintes à propos des options : a) dispersion intellectuelle; 94. b) baisse du niveau des études; 95. c) l'orientation progressive fera perdre du temps. 96. Objet des réformes de structure au secondaire. 97. Réformes proposées : options, polyvalence, technique intégré. 98. Durée du niveau secondaire.

V. *Le niveau de l'institut* 57

99. Définition. 100. Situation des adolescents à ce stade. 101. Besoins de notre société. 102. Confusion et cloisonnement actuels à ce niveau.

103. Aspects de la question : a) démographique, administratif, pédagogique; 104. b) culturel et social; 105. c) psychologique. 106. Formation générale et spécialisation. 107. Personnel enseignant, diplômes. 108. Solution applicable aux deux cultures. 109. Nécessité d'un esprit de coopération.

VI. *L'enseignement supérieur* 61

110. Introduction. 111. L'université: a) ses trois fonctions; 112. b) exigences de l'enseignement universitaire; 113. c) caractère distinctif: la recherche. 114. Responsabilité quant à la formation des enseignants— 115. a) pour les maternelles et l'élémentaire; 116. b) pour le secondaire. 117. Autres enseignements supérieurs: a) Beaux-arts, musique, Conservatoire, etc.; 118. b) enseignements de 14e année des instituts de technologie. 119. Coordination des structures universitaires: a) quant aux diplômes décernés; 120. b) quant à la structure des facultés; 121. c) les organismes inter-facultaires. 122. Regroupement, division du travail entre universités. 123. Prévisions démographiques et décentralisation. 124. Les centres d'études universitaires. 125. Universités du premier niveau. 126. Nouvelles universités à charte limitée. 127. Niveau des deuxième et troisième grades. 128. Conseil provincial de la recherche.

VII. *Sens général des réformes proposées* 69

129. Structures au service de la jeunesse. 130. Conséquences au niveau élémentaire. 131. Conséquences au niveau secondaire. 132. Conséquences au niveau des 12e et 13e années. 133. Conséquences à partir de la 14e année. 134. Conclusion.

DEUXIÈME PARTIE

LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE III

L'éducation pré-scolaire 75

135. Terminologie. 136. Plan du chapitre.

I. *Importance de l'éducation pré-scolaire* 76

137. L'enfant d'âge pré-scolaire. 138. Origines de l'éducation pré-scolaire. 139. Les objectifs de l'éducation pré-scolaire. 140. La maternelle: service public.

II. *L'organisation de l'éducation pré-scolaire* 79

141. Le service de l'éducation pré-scolaire. 142. Les commissions scolaires et la maternelle. 143. Le milieu rural. 144. L'organisation matérielle. 145. L'esprit de la maternelle. 146. Le personnel de la maternelle. 147. Conclusion et recommandations

CHAPITRE IV

L'enseignement élémentaire 87

148. Importance de l'enseignement élémentaire.

I. *Les difficultés de notre enseignement élémentaire* 87

149. Nécessité d'une réforme. 150. L'école active. 151. Objectifs de l'enseignement élémentaire catholique. 152. Objectifs de l'enseignement élémentaire protestant. 153. Programme et réalité. 154. Le degré de préparation des maîtres. 155. Attitudes du personnel ensei-

gnant. 156. La dispersion du personnel. 157. L'insuffisance de la direction pédagogique locale. 158. L'insuffisance de la direction pédagogique au plan provincial. 159. Le service des maîtres. 160. Les conditions matérielles de l'enseignement. 161. Les manuels. 162. L'excès des contrôles. 163. Le climat de l'école élémentaire. 164. L'évolution récente. 165. Les écoles protestantes: a) aspects favorables; 166. b) quelques problèmes. 167. Les maîtres protestants.

II. *La réforme de l'école élémentaire* 97

168. Objectifs du cours élémentaire. 169. Ampleur de la réforme nécessaire. 170. Les programmes. 171. Les principes du programme. 172. L'âge d'entrée à l'école. 173. La durée de l'élémentaire. 174. Un élémentaire à deux cycles. 175. Les rythmes de l'enseignement. 176. Accélération ou enrichissement. 177. L'horaire. 178. Le calendrier: a) point de vue de l'élève; 179. b) point de vue du maître. 180. Coenseignement. 181. Le regroupement des écoles. 182. Le service du maître— 183. a) le nombre d'élèves par classe; 184. b) le nombre d'heures de cours; 185. c) les occupations extra-scolaires et non-scolaires; 186. d) les conditions matérielles. 187. Les manuels. 188. Les contrôles. 189. Les examens. 190. La discipline. 191. Le personnel enseignant. 192. La direction locale. 193. La participation des parents. 194. La direction régionale. 195. La direction centrale. 196. Etapes de ces réformes— 197. a) recyclage du personnel; 198. b) transformation des contrôles. 199. Une solution multiple. 200. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE V

L'enseignement secondaire 121

201. Plan du chapitre.

I. *Délimitation des niveaux* 121

202. La distinction élémentaire-secondaire. 203. Fondements de la distinction. 204. Nécessité d'une continuité. 205. Problèmes particuliers.

II. *Les nouvelles dimensions de l'enseignement secondaire* 123

206. La généralisation de l'enseignement secondaire. 207. La diversification de l'enseignement secondaire. 208. La coordination et l'intégration dans l'enseignement secondaire. 209. La notion d'enseignement secondaire.

III. *Les programmes* 126

210. Objectifs de l'enseignement secondaire. 211. Inconvénients des cours actuels. 212. Nécessité d'une formation générale commune. 213. Période d'observation et d'orientation. 214. Programmes avec options. 215. L'école secondaire polyvalente. 216. Les cycles de l'enseignement secondaire. 217. Diplômes de l'enseignement secondaire. 218. Un nouveau cours secondaire.

IV. *L'organisation de l'enseignement secondaire* 132

219. Importance d'une bonne organisation. 220. Répartition des heures de classe. 221. Coenseignement: a) situation actuelle; 222. b) avantages économiques; 223. c) avantages pédagogiques; 224. d) désavantages d'ordre moral; 225. e) désavantages d'ordre pédagogique; 226. f) conclusions pratiques et recommandation. 227. Classement: a) différence avec le système traditionnel; 228. b) organisation. 229. Les coordonnateurs. 230. Utilisation du personnel actuel. 231. Le travail d'équipe. 232. Enseignement et techniques audio-visuelles. 233. Le laboratoire de langues. 234. Bibliothèques, laboratoires, ateliers, salle de réunion. 235. Le contrôle et examens: a) situation actuelle; 236. b) changements à effectuer. 237. La discipline: a) ses objectifs; 238. b) goût du travail et discipline; 239. c) responsabilité des étudiants.

V. *Les enseignements et les enseignants* 143

240. L'enseignement secondaire polyvalent. 241. Régionalisation de l'enseignement secondaire. 242. L'enseignement classique privé. 243. L'enseignement familial. 244. La commission scolaire régionale. 245. Le directeur régional des écoles: a) fonction générale; 246. b) engagements et nominations du personnel; 247. c) rôle pédagogique; 248. d) administration financière; 249. e) juridiction sur l'élémentaire; 250. f) titre et importance. 251. Le principal d'école. 252. Le personnel enseignant: a) qualification; 253. b) normes d'organisation des classes. 254. Le Conseil de l'école. 255. Les Conseils régionaux. 256. La responsabilité de l'enseignement secondaire. 257. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE VI

L'enseignement pré-universitaire et professionnel 155

258. Introduction.

I. *Les objectifs* 155

259. Elever la moyenne de fréquentation scolaire. 260. Assurer à tous un meilleur enseignement. 261. Formation générale et spécialisation. 262. Diminuer les cas d'abandon des études. 263. Assurer une meilleure orientation. 264. Hausser le niveau des études professionnelles. 265. Mieux préparer à la vie. 266. Hausser le niveau des études pré-universitaires. 267. Uniformiser l'accès aux études supérieures. 268. Etape préparatoire aux études supérieures. 269. Les objectifs.

II. *Le programme d'études* 163

270. Repenser en neuf. 271. Flexibilité des programmes et de la pédagogie. 272. Phase d'orientation. 273. Phase de spécialisation. 274. Cours communs. 275. Cours de spécialité et cours complémentaires. 276. Recherche d'un équilibre. 277. Divers types de programmes. 278. L'éducation permanente. 279. Travail personnel de l'étudiant. 280. Un niveau d'études complet en lui-même. 281. Cas particuliers. 282. Définition.

III. *Les instituts* 172

283. Un nouveau type d'institution: a) différent du « junior college »; 284. b) différent du « Sixth Form » anglais et de l'institut français. 285. Image de l'institut idéal de l'avenir. 286. Les étapes. 287. La création de l'institut. 288. Structure juridique. 289. La mise en commun. 290. Système de contrats. 291. Planification et développement. 292. Dimensions de l'institut. 293. Maisons d'étudiants. 294. La direction pédagogique de l'institut. 295. Participation des étudiants. 296. Relations des instituts et des universités.

IV. *Les responsabilités du ministère de l'Education* 182

297. Les instituts et le ministère. 298. Programmes et examens. 299. Aménagement et planification. 300. Commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel. 301. Perspectives d'avenir. 302. Conclusion et recommandations.

CHAPITRE VII

L'enseignement supérieur 191

303. Introduction.

I. *Structures de l'enseignement supérieur* 192

304. Définition et nature des études supérieures. 305. La licence française. 306. Le B.A. anglais. 307. Le M.A. écossais. 308. Le B.A. américain. 309. Conclusions: spécialisation graduelle et sélection. 310. Les universités anglaises du Québec. 311. Les universités fran-

caises du Québec. 312. Le baccalauréat ès arts. 313. La formation générale à l'université. 314. L'enseignement spécialisé à l'université. 315. Différents degrés de spécialisation. 316. Conclusions: a) nécessité d'un premier diplôme spécialisé; 317. b) caractère terminal du premier diplôme; 318. c) système ordonné de diplômes; 319. d) durée des études; 320. e) nomenclature des diplômes; 321. f) uniformisation de l'admission.

II. *Le développement des institutions d'enseignement supérieur* 205

322. Prévisions des effectifs étudiants. 323. Croissance de la population universitaire de langue anglaise. 324. Croissance de la population universitaire de langue française. 325. Autres facteurs de cette croissance: a) transformation du secondaire et du pré-universitaire; 326. b) représentation des jeunes filles et préparation du personnel enseignant; 327. c) étudiants étrangers. 328. Triple problème. 329. Les principes et leur application. 330. Les solutions: a) utilisation des universités existantes; 331. b) universités à charte limitée. 332. Comité d'organisation de l'université. 333. c) centres d'études universitaires. 334. Corporations d'un caractère public particulier. 335. Projet d'université française à Montréal: a) l'Université Sainte-Marie; 336. b) université complète ou université à charte limitée; 337. c) critère; 338. d) conclusions. 339. Projet d'université pour la population anglo-catholique: a) analyse de la situation; 340. b) solution proposée. 341. Création d'un centre d'études universitaires à Trois-Rivières. 342. Création d'autres centres d'études universitaires. 343. Problème de planification dans l'avenir. 344. L'enseignement technique supérieur. 345. Formation de techniciens supérieurs et d'ingénieurs techniciens. 346. Autres enseignements supérieurs: Beaux-Arts, Conservatoire.

III. *La vie universitaire* 226

347. Études avancées. 348. Recherches. 349. Fonctions des universités existantes. 350. Conseil provincial de la recherche. 351. Les bibliothèques. 352. Sélection et orientation des étudiants. 353. L'enseignement magistral. 354. Recrutement des professeurs. 355. Diversité des enseignements. 356. L'éducation permanente. 357. Réformes de la structure des facultés. 358. Les facultés de théologie catholique. 359. L'administration des universités: a) participation des professeurs; 360. b) participation des étudiants; 361. c) les affiliations; 362. d) les facultés ecclésiastiques; 363. e) refonte des chartes et statuts universitaires. 364. Coordination entre les universités. 365. L'année universitaire. 366. Liberté universitaire.

IV. *Coordination et planification* 242

367. Comité des recteurs ou principaux. 368. Nécessité d'un organisme intermédiaire entre les universités et les pouvoirs publics. 369. Office pour le développement de l'enseignement supérieur. 370. Autres fonctions de cet Office. 371. Constitution de l'Office pour le développement de l'enseignement supérieur. 372. Rôle du ministère de l'Éducation. 373. Commission de l'enseignement supérieur. 374. Recommandations.

CHAPITRE VIII

La formation du personnel enseignant 253

375. Introduction.

I. *Évolution et problèmes actuels* 256

376. La création des écoles normales. 377. L'accroissement numérique: a) des établissements catholiques; 378. b) des étudiants catholiques. 379. La situation actuelle. 380. Programme des écoles normales: a) évolution; 381. b) programmes actuels. 382. Brevets spécialisés. 383. Direction provinciale des écoles normales catholiques. 384. Direction locale des écoles normales catholiques. 385. Administration financière des écoles normales. 386. Les écoles universitaires protestantes. 387. Direction et administration du Macdonald College

388. Les écoles universitaires catholiques. 389. Administration et direction des écoles universitaires catholiques. 390. Problèmes particuliers: a) écoles normales catholiques; 391. b) « Institute of Education »; 392. c) les écoles des universités de langue française.

II. *La réforme des cours et des centres de formation pédagogique* 269

393. Tendances actuelles: a) formation universitaire des maîtres; 394. b) spécialisation; 395. c) transformation des écoles normales. 396. Tendances au Québec. 397. Réforme proposée. 398. Conséquences— 399. a) Cours et diplômes; 400. b) 1ère formule; 401. c) 2e formule; 402. d) avantages des deux formules. 403. Les certificats d'aptitude à l'enseignement. 404. Les licences d'enseignement. 405. Les grades en sciences de l'éducation. 406. Préparation à l'enseignement élémentaire: a) deux programmes; 407. b) le certificat d'aptitude; 408. c) la licence d'enseignement élémentaire; 409. d) certificat accompagnant une licence. 410. Préparation à l'éducation pré-scolaire: a) le certificat d'aptitude; 411. b) la licence d'enseignement. 412. Préparation à l'enseignement secondaire— 413. a) La licence d'enseignement. 414. b) la licence spécialisée. 415. Préparation à l'enseignement pré-universitaire et professionnel. 416. Formation des spécialistes: a) principes généraux; 417. b) arts plastiques et musique; 418. c) éducation physique; 419. d) sciences domestiques, enseignements techniques et commerciaux; 420. e) enfants exceptionnels. 421. Rôle propre des universités. 422. Rôle des universités à charte limitée et des centres d'études universitaires. 423. Les Ecoles normales supérieures. 424. La direction provinciale de la formation des maîtres. 425. La certification des maîtres.

III. *Le corps enseignant* 290

426. L'ensemble du corps enseignant. 427. Facteurs influençant les besoins. 428. Education pré-scolaire. 429. Enseignement élémentaire. 430. L'enseignement secondaire. 431. L'enseignement pré-universitaire et professionnel. 432. Vue d'ensemble des besoins. 433. Conséquences. 434. Solutions: a) organisation de grands centres de formation; 435. b) formules variées de formation; 436. c) souplesse des enseignants; 437. d) recrutement plus large; 438. e) départ et retour des enseignants.

IV. *La formation pédagogique* 302

439. Nécessité d'un renouvellement. 440. Les exigences d'admission. 441. Normes d'orientation. 442. Equilibre du programme. 443. Esprit des cours professionnels. 444. Les stages. 445. Les professeurs. 446. Recherche et expérimentation. 447. Les innovations pédagogiques. 448. Une pédagogie du travail d'équipe. 449. Une pédagogie concrète. 450. Pédagogie de la découverte et de l'expression personnelle. 451. Pédagogie ouverte aux techniques nouvelles. 452. Les classes et les écoles d'application. 453. Un édifice fonctionnel.

V. *Cours de perfectionnement* 310

454. Clientèle et besoins. 455. La probation. 456. Remise à jour. 457. Séjour à l'étranger. 458. Reconnaissance des équivalences. 459. Recommandations.

CHAPITRE IX

L'éducation permanente 317

460. Deux rapports à consulter.

I. *L'éducation permanente* 317

461. Une certaine conception de l'enseignement. 462. L'explosion de la connaissance. 463. La mobilité professionnelle. 464. Le loisir. 465. Les exigences de la nouvelle démocratie. 466. Les fruits de la réforme scolaire. 467. L'éducation permanente.

II. *L'organisation de l'éducation permanente* 321

468. Besoins immédiats. 469. Education scolaire et culture populaire. 470. L'enseignement élémentaire et secondaire. 471. L'enseignement du niveau pré-universitaire et professionnel. 472. L'enseignement supérieur. 473. Universités populaires en URSS. 474. Education des femmes. 475. Diversité des programmes. 476. La culture populaire. 477. L'orientation des adultes. 478. La pédagogie de l'éducation permanente. 479. L'initiative privée.

480. Conclusion et recommandations 328

CHAPITRE X

L'enfance exceptionnelle 331

481. Définition du problème.

I. *Envergure du problème* 331

482. Devoir envers les exceptionnels. 483. Diversité des cas. 484. Imprécision des classifications et des nomenclatures. 485. Explication de cette diversité. 486. Fréquence des cas: a) selon le degré d'évolution; 487. b) pourcentages américains; 488. c) application au Québec; 489. d) nombre réel des handicapés ailleurs. 490. Situation au Québec. 491. Délimitation du problème: deux groupes — 492. a) enfants requérant une rééducation; 493. b) enfants requérant une éducation spéciale. 494. Conséquences de cette situation: a) cas de rééducation; 495. b) cas d'éducation spéciale. 496. Responsabilité de l'éducation des exceptionnels: a) rôle de l'Etat et des communautés religieuses; 497. b) rôle des autres associations; 498. c) rôle des commissions scolaires.

II. *Les solutions à envisager* 338

499. Principes fondamentaux pour l'éducation des exceptionnels. 500. Nécessités générales. 501. Services requis: a) le dépistage; 502. b) service de rééducation ou d'éducation spéciale : 1) handicaps curables et temporaires; 503. 2) handicaps permanents et irréversibles: i. non-éducables, semi-éducables; 504. ii. éducables; 505. c) le placement et la relance; 506. d) préparation du personnel qualifié; 507. e) recherches; 508. f) information du public. 509. Répartition des responsabilités. 510. Plan d'ensemble.

III. *Les structures proposées* 346

511. Niveau provincial: une seule direction pédagogique. 512. Rôle du ministère de la Santé. 513. Elaboration du plan d'ensemble. 514. Fonctions propres du ministère de l'Education: a) au niveau de l'organisation scolaire; 515. b) au niveau des programmes; 516. c) sous juridiction d'un directeur provincial de cet enseignement; 517. d) comité consultatif provincial. 518. Rôle des commissions scolaires locales. 519. Rôle des commissions scolaires régionales: a) dépistage; 520. b) responsabilité éducative: i. assumée directement; 521. ii. assumée indirectement; 522. c) comité consultatif régional; 523. d) commission de l'enseignement élémentaire. 524. Conclusions et recommandations.

Les recommandations sur les structures de l'enseignement 355

Annexe: Prévisions de population scolaire, par Jacques Henripin 381